

Aprendizagem de uma língua: Herança Cultural

Sandrina Moreira

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em 2º CICLO DE ESTUDOS EM
ENSINO DO INGLÊS E DE ESPANHOL NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
ENSINO SECUNDÁRIO
orientada pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Doutora Noemí Pérez Pérez
Faculdade Letras - Universidade de Aveiro

Doutora María Del Pilar Nicolás Martínez
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

O que chamamos realidade é apenas o senso comum da nossa cultura. Ignorar outras culturas é estar cego para outras realidades.

Alan Moore

RESUMO

Aprender uma língua é um desafio constante, complexo e enriquecedor. A cultura subjacente a cada língua implica um mundo vasto de conhecimentos, que requer perícia e sabedoria para conseguir articulá-los. Aos nossos alunos acresce o facto de essa aprendizagem ocorrer num cenário artificial, afastado da realidade, mas no qual se pretende desenvolver uma competência comunicativa forte e segura. Para além desses aspetos o discente tem ainda que conseguir equilibrar e articular os saberes da língua materna com os da língua meta. Esse equilíbrio exige a aceitação e o respeito da diferença e do Outro.

O presente relatório centra-se na metodologia a seguir para trabalhar esta competência em toda a sua amplitude. O desenvolvimento das subcompetências pragmáticas e socioculturais pretende abrir caminho para essa aprendizagem, ajudando a fazer a ponte entre diferentes culturas. Na verdade, a abordagem intercultural tratada neste relatório prevê essa exposição e troca de experiências à cultura do Outro. No processo de ensino-aprendizagem o aluno é exposto a inúmeros aspetos da nova língua, que irá inevitavelmente analisar e comparar com as situações semelhantes da sua própria língua e daí advirá a sua aprendizagem. Para que esta seja bem-sucedida os aprendentes deverão ter ao seu dispor as ferramentas necessárias para que em situação de comunicação entendam e se façam entender, sem que existam mal entendidos.

Neste projeto procurei reorganizar-me no que diz respeito a estratégias de acção e refletir sobre o meu trabalho antes e depois de investigar sobre o tema. As conclusões a que cheguei permitiram-me crescer enquanto profissional e ser o elemento facilitador da aprendizagem preconizado nas abordagens mais recentes.

Palavras-chave: cultura, estereótipos, mal entendidos, comunicação, competência sociocultural e intercultural.

RESUMEN

Aprender una lengua es un desafío constante, complejo y enriquecedor. La cultura subyacente a cada lengua implica un mundo vasto de conocimientos, que requiere pericia y sabiduría para lograr articularlos. Podemos añadir que para nuestros alumnos ese aprendizaje ocurre en un escenario artificial, alejado de la realidad pero en el cual se pretende desarrollar una competencia comunicativa fuerte y segura. Además de todos estos aspectos el discente tiene aún que lograr equilibrar y articular los saberes de la lengua materna con los de la lengua meta. Ese equilibrio exige la aceptación y el respeto de la diferencia y del Otro.

El presente informe se centra en la metodología a seguir para trabajar esta competencia en toda su amplitud. El desarrollo de las subcompetencias pragmáticas y socioculturales pretende abrir camino para ese aprendizaje, ayudando a “hacer el puente” entre culturas distintas. De hecho, el abordaje intercultural presentado en este informe prevé esa exposición e intercambio de experiencias a la cultura del Otro. En el proceso de enseñanza aprendizaje el alumno es expuesto a una grande variedad de aspectos de la nueva lengua, que irá inevitablemente analizar y comparar con las situaciones semejantes de su propia lengua y de ahí advendrá su aprendizaje. Para que este sea un éxito total los aprendientes deberán tener a su disposición las herramientas necesarias para que en situación de comunicación entiendan y se hagan entender, sin que existan mal entendidos.

En este proyecto busqué reorganizarme respecto a las estrategias de acción y reflexionar sobre mi trabajo antes y después de investigar sobre el tema. Las conclusiones a que llegué me han permitido crecer en cuanto profesional y ser el elemento facilitador del aprendizaje preconizado en los abordajes más recientes.

Palabras clave: cultura, estereotipos, mal entendidos, comunicación, competencia sociocultural e intercultural

ABSTRACT

Learning a language is a constant, complex and enriching challenge. The culture underlying each language implies a whole world full of knowledge, which demands expertise and wisdom in order to connect them all together. Furthermore, to our students this learning happens in an artificial set, away from reality, but in which people want to develop a communicative ability strong and safe. Besides all these points, the student still has to achieve balancing and connecting all the knowledge from the mother language with the ones from the target language. This balance demands the acceptance and the respect of the difference and the Other.

The present report highlights the approach we have to follow to work this ability in all its extent. The development of the pragmatic and sociocultural sub competences intends to open a path to this learning, helping to build a bridge between different cultures. In reality, the intercultural approach presented in this report anticipates that exposure and exchange of experiences to the Other's culture. In this teaching learning process the student is exposed to an infinite number of elements from the new language that he will inevitably analyse and compare with the similar situations from his own language and that is from where learning will occur. In order to be a successful learning, the learners will have to get access to the necessary tools so that in each communicative situation they understand and make themselves understand, without any kind of misunderstanding.

In this project I tried to reorganize myself as far as action strategies are concerned, and to reflect upon my work before and after researching about this topic. The conclusions I reached allowed me to grow as a professional and to be an enabler element of the learning process underlying the most recent approaches.

Keywords: culture, stereotype, misunderstanding, communication, sociocultural and intercultural ability.

SUMÁRIO

0.	INTRODUÇÃO	7
1.	Aprender / Ensinar uma língua.....	9
2.	A competência Comunicativa	12
3.	As Subcompetências Pragmáticas e Sociocultural	15
4.	A Aprendizagem Intercultural	24
5.	Cultura: O que ensinar? : <i>Características e componentes</i>	34
5.1.	Componentes da cultura	37
5.2.	Estereótipos e mal entendidos	42
6.	O papel do professor, atividades e materiais	45
6.1.	Atividades e materiais didáticos	50
7.	Experiência docente	56
8.	Considerações finais	69
9.	Referências bibliográficas	72

Introdução

O presente relatório apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Espanhol, no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário tem como objetivo apresentar e problematizar o meu percurso académico e profissional desde 2009 a 2015. A sua elaboração levou-me a um processo de reflexão sobre a minha própria performance, enquanto docente, e a uma tomada de consciência mais recorrente da evolução permanente do processo de ensino-aprendizagem, das novas metodologias e abordagens didáticas. Tendo como base uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Francês e Inglês, ramo educacional, a passagem para um complemento na variante do Espanhol pareceu-me lógica e favorável no contexto do ensino atual em Portugal.

O percurso que iniciei nestes últimos anos revelou-se enriquecedor e as aprendizagens feitas foram, sem dúvida, uma grande mais-valia para o meu crescimento pessoal e profissional. Apesar de lecionar há 13 anos, este meu reencontro com os estudos de modo mais sistemático e regular permitiram-me rever atitudes, tomar consciência dos processos e estratégias mais adequados, bem como adaptar aquilo que sou como professora a uma realidade mais atual e em permanente mudança.

Chegado o momento de decidir o tema deste relatório, foi, obviamente, com base nessa minha experiência e claramente no interesse apresentado pelos alunos que optei pelo tema da competência sociocultural e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Numa sociedade tão cosmopolita e globalizante como aquela em que vivemos hoje em dia, a aprendizagem de uma língua converteu-se numa exigência inquestionável pela sua força e por todos os elementos que lhe estão incontornavelmente associados. No entanto, aprender uma língua, tal como referido por Ávila (2002:720):

es algo más que controlar el código lingüístico, ya que se han de tener en cuenta aspectos tan relevantes como pueden ser todos los relacionados con el acto comunicativo particular: el componente social,

la dimensión psíquica, la cultura, los modos y maneras, las costumbres y hábitos estandarizados en ese contexto preciso y, en definitiva, los sentidos de los enunciados y de los actos de habla.

Para a concretização deste relatório parto de um enquadramento teórico que fundamenta a necessidade premente de aprendizagem de uma língua, focando a evolução sofrida a nível do ensino e das suas metodologias. Centrando-me na abordagem comunicativa, procuro definir, estabelecer relações e explicitar a importância das diferentes competências a desenvolver pelos alunos, salientando o objeto de análise deste relatório – a competência sociocultural.

Por outro lado, refiro os elementos que estão na base da maior parte dos mal-entendidos e muitas vezes de problemas de comunicação sérios, como sendo as crenças, os valores e os estereótipos, particularizando e apresentando alguns dos mais frequentes, no que diz respeito à língua espanhola e em particular às aulas de espanhol. Destaco ainda as festas e celebrações mais reconhecidas pela sociedade espanhola em comparação com a própria realidade portuguesa.

Neste processo de ensino-aprendizagem são vários os elementos envolvidos e para além dos conteúdos, dos recursos disponíveis, do aluno, da sua própria realidade e das suas próprias vivências, cabe ao professor um papel fundamental. Daí sentir necessidade de refletir e ir um pouco mais além neste tema, repensando atitudes, posturas e decisões que eu própria vou tomando e já tomei ao longo da minha vida profissional.

Ainda no âmbito deste processo dedico uma parte do meu relatório à reflexão e análise de algumas atividades e materiais relacionados com este tema.

Por último, darei uma especial atenção à descrição da minha experiência profissional, em particular aos últimos sete anos de ensino, procurando apresentar as principais características da comunidade escolar em que me insiro, o projeto educativo que preconizamos, a oferta educativa que disponibilizamos e o trabalho de terreno desenvolvido ao longo destes últimos anos.

Capítulo 1

Aprender/Ensinar uma língua

A sociedade de hoje apresenta características muito particulares e muito distintas. A era da globalização e o permanente intercâmbio de pessoas e bens lançou por terra barreiras até então existentes. O mundo está a tornar-se Multilingual e não é só a Europa que experiencia esta rápida mudança para o multilinguismo. É um fenómeno global. Segundo Jalil (2008:40.),

estudar uma língua estrangeira abre caminhos para quem a aprende e traz inúmeros benefícios, que vão além da habilidade de se comunicar com estrangeiros. Podem-se mencionar contribuições nos âmbitos profissional, pessoal e académico.

Profissionalmente, pode, claramente, ser fator decisivo na escolha de um candidato. Pessoalmente, pois como já dissemos e será explorado ao longo de todo este relatório aprender uma língua ultrapassa em grande parte a aprendizagem de meros conceitos e itens linguísticos e é a nível pessoal que os aspetos culturais subjacentes à aprendizagem de uma língua enriquecem o ser humano, quer pelo que se aprende dessa nova cultura, quer pelo que se compara, contrasta e adquire através desse conhecimento. A nível académico, abre um sem número de novos caminhos, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo e ao amadurecimento formativo do indivíduo.

Nesta perspetiva e referindo Ceia (2006:1), a própria Comissão Europeia no Livro Branco lançado em 1995, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* preconiza a aprendizagem e o domínio de pelo menos três línguas europeias. Sendo o espanhol a língua alvo deste trabalho cabe-nos referir que, de acordo com o anuário de 2012 do Instituto de Cervantes, mais de 495 milhões de pessoas falam espanhol, sendo esta a segunda língua do mundo por número de falantes e o segundo idioma de comunicação internacional. Na verdade, estima-se que dentro de três ou quatro gerações, 10% da população comunique em espanhol e em 2050 os Estados Unidos será o primeiro país hispano falante do mundo.

Na realidade, segundo Brown (2000: 1):

Learning a second language is a long and complex undertaking. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. Total commitment, total involvement, a total physical, intellectual and emotional response is necessary to successfully send and receive messages in a second language.

Daí que este processo de ensino-aprendizagem seja um processo em permanente construção, em busca do modelo ideal e mais eficaz na prossecução de tal objetivo.

De algum modo a evolução deste processo foi longa e, para chegar à abordagem comunicativa, existiram vários caminhos que compartimentavam a aprendizagem de uma língua de acordo com os objetivos daquele momento histórico. Segundo Richard e Rodgers (1986: 2 - 6) e até meados do século XIX, o método da gramática e tradução seria suficiente para alcançar o objetivo do momento, aprender uma língua para ler a sua literatura e desenvolver disciplina mental. No entanto este seria um processo penoso e desmotivante, que a par com as exigências europeias de maior abertura e comunicação conduziu a uma necessidade de dar atenção à *oral proficiency* até então completamente posta de lado. Segundo o francês C. Marcel, citado por Richard e Rodgers (1986: 5), o ensino de uma língua deveria seguir o modelo de aprendizagem de uma criança, dando ênfase à importância do significado na aprendizagem. Aspeto também levado em conta por Brown (2000:73) que defende que a melhor forma de aprender uma segunda língua será através de uma comunicação contextualizada, apropriada e significativa.

Nesta perspetiva de reforma Saveur e outros estudiosos, citados por Richard e Rodgers (1986:9), acreditavam que uma LE poderia ser ensinada sem recurso a tradução desde que o significado estivesse presente diretamente através da demonstração e ação. Neste método, a gramática é ensinada indutivamente e baseada no texto lido. A escrita é uma ferramenta importante para a memorização de vocabulário. Contudo, no início do século XX as suas bases teóricas são postas em causa e o método audiolingual, cujos fundamentos teóricos evidenciam a importância da oralidade e do ensino da língua e não sobre a língua (Richard e Rodgers, 1986:49), sobrepõe-se às metodologias anteriores. O audiolingualismo remete-nos para uma conjugação

entre a linguística estrutural e a psicologia comportamental, por outras palavras, a aprendizagem de uma língua estaria dependente de estratégias de repetição e imitação, em particular de três elementos fundamentais: o estímulo, a resposta e o reforço. O primeiro que geraria o segundo e o terceiro elemento que remeteria para a repetição ou não da resposta. Aliás, o facto de esse reforço nem sempre ser positivo, foi uma das razões que levou ao descrédito desta abordagem. Além de ser uma abordagem limitativa, em que o aprendente desempenharia um papel meramente reativo, sem qualquer controlo sobre o ritmo, conteúdo ou estilo de aprendizagem, o aluno não se sentiria confiante para iniciar uma interação por recear falhar. (Richard e Rodgers - 1986:56).

E é essa interação o propósito último da comunicação. A aprendizagem de uma língua é diferente de qualquer outra aprendizagem devido à sua natureza social e comunicativa. Nesse sentido, e segundo Richards (2006: 2-3) o objetivo do ensino de uma língua consiste no desenvolvimento da competência comunicativa. Cenoz complementa referindo que essa competência englobará todo um conjunto de conhecimentos e habilidades requeridos para a comunicação, que se interrelacionam e entrelaçam, promovendo no processo de ensino-aprendizagem das línguas o seu carácter interdisciplinar. (Cenoz, 1996, citado por Cenoz 2004: 449).

A competência comunicativa, de acordo com Richards (2006:3) incluirá um conjunto de saberes dos quais dependerá o sucesso da comunicação. De algum modo, a aprendizagem de uma língua estrangeira não procederá apenas de elementos estanques e independentes, mas sim de um conjunto de informação e aspetos que estarão intrinsecamente associados. Por um lado, os propósitos e as funções da comunicação, a capacidade de adaptação ao contexto e aos participantes, por outro lado, o saber como produzir e compreender diferentes tipos de texto bem como saber como manter a comunicação apesar das limitações na língua estrangeira.

A Competência Comunicativa

No decorrer dos tempos modernos, e tendo presente a noção de que vivemos numa aldeia global, a aquisição e a aprendizagem de línguas torna-se fundamental para o desenvolvimento da comunicação. A complexidade dos processos linguísticos e comunicativos exigiu, por parte da comunidade científica, um olhar mais aprofundado, tal como refere Pinto (2009: 11) “O objeto de estudo em questão – a saber: a linguagem, a comunicação...”, exigiu “uma abordagem que apostasse em perspetivas complementares.” Gutiérrez (2004: 533) menciona mesmo a evolução e as alterações sentidas ao longo dos anos pelos estudiosos.

O caminho percorrido que desembocou na abordagem comunicativa já em meados do século XX resulta do desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente. À luz dos estudos realizados por Hymes, que é referido por Cenoz (2004:451), o conceito de competência comunicativa inclui o significado referencial e social da linguagem, não bastará conhecer e trabalhar o aspeto gramatical, também o contexto tem que ser levado em conta, e isso exigirá saber para além da língua e da sua estrutura formal, saber reconhecer as características dos interlocutores, as suas relações e os diferentes contextos e consequentes registos. Ainda Hymes (1972), agora citado por Canale e Swain (1980:4), reforça a ideia de que “there are rules of use without which the rules of grammar would be useless”.

Segundo Cenoz (2004: 452), este novo conceito teve um grande impacto no desenvolvimento dos procedimentos a adotar no processo de ensino aprendizagem das línguas estrangeiras. Foi ao refletir sobre as várias dimensões da competência comunicativa que se definiram os aspetos específicos a ter em conta por alunos e professores.

Foram vários os modelos de competência comunicativa apresentados por vários especialistas, o de Canale e Swain divide-a em três elementos: a competência gramatical que abrange o domínio do código linguístico (verbal e não verbal); a competência sociolinguística que se ocupa em adequar as expressões produzidas ao entendimento adequado em diferentes contextos

sociolinguísticos que dependem de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação, as suas normas e convenções e a competência estratégica que se compõe do domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal.



Figura 1: modelo de Canale e Swain (retirado de Cenoz, 2004)

Contudo, poucos anos mais tarde o próprio Canale reviu o seu modelo diferenciando, ainda a competência discursiva, a qual se refere ao modo “en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado.” (Cenoz, 2004:454) A coesão e a coerência de significado permitirão alcançar a unidade do discurso.

Por seu lado Bachman, partindo do modelo anterior, estabelece outras dimensões da competência comunicativa, ampliando-o e completando-o (Cenoz, 2004:455). A competência organizativa inclui “las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua”, ou seja, a competência gramatical, em tudo semelhante à de Canale e Swain, e a competência textual, equiparada à competência discursiva de Canale. Esta competência determina a necessidade do conhecimento das convenções para unir enunciados de forma a produzir textos. Por outro lado, introduz a competência pragmática como uma dimensão possível da competência comunicativa. Sem ela os falantes de uma língua não conseguiriam estabelecer as relações entre “signos y referentes (...) usuarios de la lengua y contexto de comunicación” Cenoz (2004: 456). Esta ramificação da competência comunicativa está dividida em duas dimensões, por um lado a competência ilocutiva que estabelece a relação entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes de uma língua tentam realizar por meio desses mesmos enunciados. Por outro lado, a competência sociolinguística, semelhante à preconizada por Canale e Swain, “... se refiere a

la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales.” Cenoz (2004: 456).

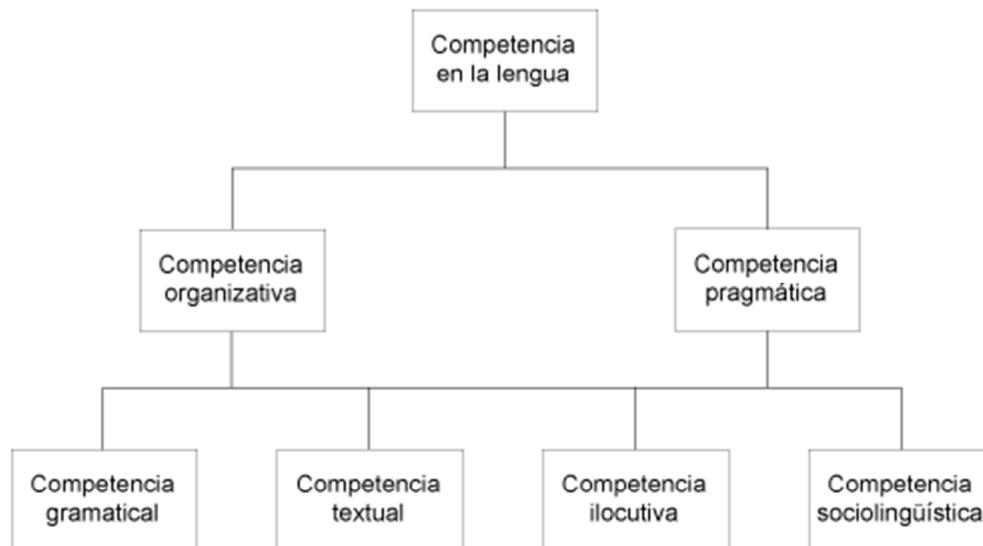


Figura 2: modelo de Bachman (retirado de Cenoz,2004)

Capítulo 3**As Subcompetências Pragmática e Sociocultural****A SUBCOMPETÊNCIA PRAGMÁTICA**

Enquanto professora de línguas estrangeiras (LE), sei que o meu desempenho tem que se adaptar a inúmeros factores, entre eles a idade dos aprendentes e, tanto quanto possível, as diferenças individuais (Pinto, 2009:60). Contudo, também como aprendente de uma LE já me deparei, por diversas vezes, com alguns obstáculos que ultrapassam o mero conhecimento do sistema linguístico e que refletem a teia arditosa que está por detrás da aquisição de uma língua. Aquilo a que Paradis (1998:1) designa como competência pragmática. Na aquisição de uma competência comunicativa, esta:

diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (QECRL, 2001: 35).

Segundo Ellis (1994:23), a visão relativamente aos elementos pragmáticos na aquisição de uma segunda língua não terá sido nunca negligenciada. No entanto, inicialmente eram tidos em conta apenas na medida em que ajudavam a explicar como os aprendentes adquiriam a competência gramatical. Ainda de acordo com este autor, os aprendentes têm de saber quando é apropriado utilizar uma função de linguagem particular, e daí que agora lhe seja atribuída maior importância.

Seguindo esta ótica, Paradis (1998:1) reconhece que no uso normal de uma língua são inúmeras as entidades cognitivas adicionais que são reconhecidas como necessárias ou, por vezes, como integradoras de um constrangimento ao uso da competência linguística. Neste sentido, para além da interpretação literal do significado das frases, da gramática discursiva, que inclui regras de pressuposições e inferências, a aprendizagem das regras sociolinguísticas e da competência paralinguística são também requisitos para uma comunicação bem-sucedida.

Da minha experiência pessoal é esta competência pragmática a que mais exige ao aprendente e não é por acaso que Paradis (2004:20) refere que:

Foreign language speakers are more likely to understand the semantic than the pragmatic meaning of utterances. Apart from literary metaphors, taught in literature classes, L2 learners usually get acquainted mostly with literal meanings. The pragmatic components are acquired from practice in natural cultural settings.

Na realidade é esta prática natural que nos devemos preocupar em transpor para a nossa sala de aula, tendo sempre em mente o ensino da língua como um todo. O referido autor (2007:26) salienta a necessidade de se trabalhar a língua como uma totalidade e verifica a impossibilidade de se atingir a comunicação com um elemento único, neste caso a palavra: “When presented out of context, words lose most of their language-specific characteristics...” Na realidade, quando as palavras são processadas isoladamente perdem muito do seu significado. São os elementos pragmáticos envolvidos quando a frase é usada em situações de comunicação normal, que permitem induzir os intervenientes no processo comunicativo num ou noutro sentido. (Paradis, 2007:26). Contudo, e como o processo comunicativo é um processo abrangente, as relações pragmáticas, ou seja, “aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro”, como referido no Dicionario de términos clave del Instituto Cervantes¹, são determinantes para o sucesso da comunicação.

Resulta assim óbvio que a aprendizagem de uma língua seja convertida num processo sequenciado e globalizante que deverá ter em conta todas as competências comunicativas, como nos lembra Paradis, “... it has become apparent that language is not just the language system, which has been the focus of attention of linguistics and aphasiologists over the years, but linguistic competence plus pragmatic competence.” (Paradis, 1998:7) Alcançá-las na sua totalidade revela-se uma tarefa difícil, mas o nosso desafio enquanto professores é, sem dúvida, facilitar e proporcionar aos nossos alunos as

¹ Dicionario de términos clave del Instituto Cervantes
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm

ferramentas necessárias para alcançarem o sucesso em situação de comunicação.

Na realidade, a comunicação só será eficaz quando se encontrar o equilíbrio necessário entre as diferentes subcompetências. No caso da pragmática e sendo esta a disciplina cujo objeto de estudo é “el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores”, definição apresentada no *Diccionario de términos clave de ELE*.

É importante assegurar que os interlocutores possuem a informação pragmática, “entendiendo como tal el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc. de un individuo en una interacción oral concreta.”(Idem) Tal como apresentado no Quadro Europeu Comum de Referência:

A comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas. O ensino das línguas segundas ou estrangeiras tem, muitas vezes, assumido que os aprendentes já adquiriram um conhecimento do mundo suficiente para essa finalidade. Mas, nem sempre é esse o caso. (QECRL: 147)

O conhecimento do mundo exigido aos aprendentes de uma língua estrangeira dependerá do nível de aprendizagem bem como das necessidades específicas de cada um. A aquisição desse conhecimento poderá variar segundo a experiência, a educação, ou as fontes de informação, entre outras formas. No entanto, este é um ponto fundamental para alcançar a competência comunicativa pretendida por todos os aprendentes de uma língua estrangeira.

São inúmeros os aspetos do conhecimento do mundo. Contudo, cabe-nos ressaltar aquele que é, na realidade, a base deste relatório: o conhecimento sociocultural. É nesta subcompetência que podemos identificar os aspetos mais particulares e próprios de cada sociedade, aspetos esses que são apreendidos naturalmente por um falante nativo, mas que cabe ao professor de língua estrangeira ensinar, transmitir e integrar no processo de ensino-aprendizagem a par com todos os outros elementos da língua.

De acordo com o QECRL (149-150) são muitos e variados os pontos relacionados com a sociedade e a cultura associados a cada língua, desde a

vida quotidiana (comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa; feriados; horários e hábitos de trabalho; atividades dos tempos livres) até às condições de vida da população (nível de vida, condições de alojamento, cobertura da segurança social), às relações interpessoais (estrutura social e relações entre classes; relações entre sexos; estruturas e relações familiares;...), aos valores, às crenças e às atitudes em relação a diferentes aspetos da própria sociedade, à linguagem corporal, às convenções sociais (no que respeita à hospitalidade, pontualidade, presentes, roupa...) ou aos comportamentos rituais (prática religiosa e ritos, nascimento, casamento, morte...).

Definitivamente, quanto mais os interlocutores souberem da outra cultura, melhor poderão interagir entre si e mais abrangente será o processo comunicativo, o crescimento do aluno e o seu próprio raio de ação que não estará limitado nem reduzido ao seu próprio contexto cultural.

Mas, na verdade, o conceito de cultura não é de fácil definição. Dependendo da área de estudo ou interesse, este termo pode apresentar formas distintas e muito alargadas. Aliás, o seu conceito sofreu ao longo dos séculos transformações, evoluiu e moldou-se segundo o próprio progresso da sociedade. Pires (2004: 2/22) designa a cultura como um conjunto de “componentes simbólicos e aprendidos do comportamento humano, tais como, a língua, a religião, os hábitos de vida, e as convenções”. Será ainda o que distingue o homem do animal, no seu desenvolvimento intelectual e ao nível das suas atitudes perante os estímulos exteriores. Tylor, citado por Pires (2004:3/22), define a cultura como um código não verbalizado, que está implícito. Ainda o mesmo autor (Tylor) agora citado por Ana Maria Soares, Mino Farhangmehr e Aviv Shoham (2006: 277) apresenta uma das primeiras definições de cultura como “the complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, custom and any other capabilities and habit acquired by man as a member of society” (1871, in McCort and Malhotra, 1993:97)

O antropólogo norte-americano Leslie White, citado por Laraia (2001:29-30), considera que a capacidade humana de criação e uso de símbolos diferencia o ser humano do animal e é desses símbolos que dependerá a cultura. Apresenta mesmo o símbolo do luto, a cor preta ou branca de acordo com o povo em questão. Contudo, “para perceber o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou.” Por outro lado, David Schneider

também citado por Laraia (2001: 33) define cultura como “um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento.”

Analisado e discutido por muitos especialistas, e de diferentes áreas, sofrendo a influência dos mesmos e da época vivida, o conceito de cultura foi-se alterando, adaptando e acomodando à situação, facto constatado por Pires (2004: 9/22) que refere que a cultura se encontra “por toda a parte e o seu significado tem vindo a ser alargado a tal ponto que, dependendo de quem fala sobre o tema, a palavra pode ter um elevado número de sentidos.”

Numa perspetiva menos antropológica e mais sociológica, cultura será o conjunto de “... normas y valores compartidos por los miembros de un grupo social” segundo Seidl, citado por Godoy (2001, p.230) que por sua vez é citada por Cantoni (2005:20). Essas normas e valores definem o indivíduo desde o momento do seu nascimento e dependem diretamente da sociedade em que está inserido. Esta autora refere ainda Samovar et al. (1998, p.36) que definem cultura como:

the deposit of knowledge, experience, beliefs, values, actions, attitudes, meanings, hierarchies, religion, notions of time, roles, spatial relations, concepts of the universe, artifacts acquired by a group of people in the course of generations through individual and group striving.

A cultura são as representações simbólicas que nascem das interpretações do mundo, é o traço distintivo da espécie humana, baseada no cultivo do conhecimento. Segundo o dicionário da Real Academia Espanhola, cultura é o “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.” Ou ainda o “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etc.”

Remetendo-nos para o domínio da educação, mais concretamente para a aprendizagem de uma língua estrangeira, o valor ou função da cultura nem sempre foi o mesmo. Sofreu uma clara evolução, em paralelo, de algum modo, com a própria evolução do processo de ensino aprendizagem. Assim, e de acordo com Miquel (2004: 511-512), a cultura teria, nas abordagens tradicionais e estruturalistas, uma função meramente de adorno ou ilustração, transmitindo uma série de estereótipos e um conjunto de elementos

diferenciadores de uma cultura em relação à outra. Seria transmitido aos aprendentes de uma língua estrangeira uma sequência de componentes de um imaginário cultural, através do qual se acreditaria conseguir cultivar o aluno para além de lhe ensinar uma língua. O tratamento do conceito de cultura quando existia, e citando ainda a mesma autora, resumia-se a três pontos:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Nesta perspectiva, língua e cultura estariam de costas voltadas ou, pelo menos, seriam elementos sem nenhuma inter-relação.

Por outro lado, e numa abordagem comunicativa na qual prevalece o valor dado à língua como uma “herramienta de comunicación dotada” (Miquel (2004: 513)), a aprendizagem de uma língua não pode ser um procedimento espartilhado e compartimentado. Deverá, isso sim, ser um processo globalizante, abrangente e que permita refletir o modo de atuação da comunidade que usa a língua meta. Dito de outra forma “una actuación comunicativa es adecuada cuando no sólo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y contextual”. Miquel (2004: 513)

A componente sociocultural estabelece o código a ser usado em cada atuação comunicativa e social, determinando quando o nosso comportamento é ou não adequado. Para alcançar a competência comunicativa que pretende qualquer falante de uma língua estrangeira é importante o domínio da língua na sua vertente mais formal. Contudo, a intenção do falante bem como o contexto são fatores fundamentais e inalienáveis. Dentro desta abordagem comunicativa da língua a cultura tem agora um papel visível e próprio.

Segundo Miquel (2004: 514), este factor é agora:

- como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;

- como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación y adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- y desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

Aliás, esta opinião é corroborada por Galindo (2005: 432) ao analisar o comportamento de linguistas e antropólogos que pretendiam estudar determinados povos e os seus padrões sociais e culturais. Conhecer um povo, implicava interagir e contactar com os seus elementos e, para tal necessitavam aprender a língua que os unia e que está “integrada en la realidad social y cultural de las comunidades, con lo cual no basta conocer la gramática, sino el uso.” (Idem)

Nesta perspetiva atual do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, esta componente sociocultural é, de facto, encarada com necessidade e seriedade, e é claramente patente num dos documentos base e de referência para o ensino-aprendizagem de línguas o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas editado em 2001, pelo Conselho da Europa. Este documento refere no ponto 1.1 do primeiro capítulo:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (2001:19)

O principal objetivo do Conselho da Europa ao criar este documento terá sido, entre outros,:

“...de preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima...” e “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;” (QECR:2001:22).

O QECR defende, assim, a necessidade de desenvolver nos aprendentes de línguas uma consciência e uma destreza interculturais que lhes permitam entender o outro e as outras culturas, de forma a melhorar a convivência entre povos diversos e com diferentes mundividências.

Esta preocupação também está bem patente nos Programas de Espanhol, redigidos por Sonsoles Fernández (2001), onde a indissociabilidade entre língua e cultura é um aspeto evidente:

uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural.

Quando são elencadas as diferentes competências gerais e comunicativas a desenvolver na aprendizagem de uma língua, no QECRL (2001:147/151) encontramos dentro das primeiras o conhecimento declarativo (saber) constituído por elementos como o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Quanto ao conhecimento do mundo, referido anteriormente neste relatório, já concluímos que se pressupõe, por vezes erradamente, que o aprendente já adquiriu o conhecimento subjacente à aprendizagem da língua em questão. Temos depois o conhecimento sociocultural, que sendo um dos aspetos do conhecimento do mundo, nos remete para a sua importância pelo destaque que lhe é dado. O conhecimento da sociedade e da cultura será um tipo de conhecimento que, claramente, não estará abrangido pela experiência prévia do mundo e que pelo seu carácter subjetivo poderá ser alvo de uma aprendizagem plena de estereótipos e lugares comuns que deverão ser combatidos e esclarecidos. Para ajudar nessa tarefa, o QECR apresenta uma lista de temas passíveis de ser explorados em aula e transversais às várias línguas europeias, vivências e culturas, como sendo a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e, por último, os comportamentos rituais. Por fim, não nos podemos esquecer que quem aprende uma língua não o faz vazio de conhecimentos prévios e pessoais e é nesta tomada de consciência intercultural que o aprendente deverá ser bem conduzido para alcançar uma competência intercultural apropriada. Aliás, e

como é referido no ponto 5.1.1.3 do QECR, “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” permitirá conduzir o aprendente a uma aprendizagem mais abrangente, tolerante e respeitadora.

Na realidade, é nesta perspectiva de complexidade e amplitude que hoje em dia analisamos o processo de ensino-aprendizagem. O aluno é um ser complexo, com bagagem cultural e social que deverá, ao aprender uma nova língua, coexistir com os novos conhecimentos culturais e sociais inerentes à mesma. O aluno que aprende uma língua estrangeira traz para a aula a sua própria cultura, os seus próprios valores e ideias preconcebidas. Cabe ao professor conduzir a aprendizagem de uma nova língua, fomentar a inter-relação entre as duas formas de viver, o respeito e a tolerância pela diferença bem como desmistificar ideias preconcebidas, estereotipadas e até falaciosas.

O próximo capítulo dará, então, uma atenção especial à aprendizagem intercultural.

Capítulo 4**A Aprendizagem Intercultural**

O ser humano, ao viver em sociedade, está desde logo “obrigado” a desenvolver capacidades e competências que lhe são exigidas por um tipo de vida em comunidade. Desde o nascimento até à morte o Homem é submetido a um conjunto de relações, regras e exigências impostas naturalmente por essa mesma comunidade onde vive. O seu comportamento, as suas reações e a sua forma de atuar estão intrinsecamente associados aos valores, princípios e formas de viver do grupo no qual está integrado. São muitos os fatores que unem os elementos de um grupo, mas aquele ao qual damos particular atenção e está na base deste projeto é a língua.

A língua que une uma comunidade é, como já vimos anteriormente, muito mais do que um mero meio de comunicação. A língua tem uma função social que lhe imputa um carácter abrangente e globalizante, mas ao mesmo tempo muito particular. Segundo Hernando (2002:11) “la interacción entre la lengua y la sociedad se demuestra en el hecho de que aquélla es signo de identidad social.” E ainda citando o mesmo autor (2002 :9), “el lenguaje, en cuanto que constituye un vehículo de comunicación social ha transportado a través de los siglos la realidad social de los pueblos, y ha sido testigo de sus cambios y particularidades”.

Tal como a sociedade que sofreu ao longo dos tempos uma longa e sucessiva transformação, também as formas de comunicação necessitaram sempre acompanhar esse mesmo percurso. Hoje em dia,

You live in an era where intercultural communication skills are not just an asset; they are a requirement. Never before has it been so easy for people from different nations and ethnicities to meet and interact. This increased intermingling is largely the product of the stunning advances in technology that now allow people to move quickly and easily across vast distances, both physically and virtually. (Samovar, Porter, Macdaniel, 2012:4)

Se há muitos anos as comunidades eram muitos mais fechadas e pouco interativas, a globalização, o desenvolvimento tecnológico, a abertura de fronteiras, a integração na União Europeia e a crise económica, esta última obrigando todos os dias, jovens e não só a procurar melhores condições de

vida num país estrangeiro, alteraram completamente a forma de comunicar das pessoas. Já não é de todo comum que a nossa convivência seja restritiva e condicionada a um grupo de pessoas que fala a mesma língua, mas é esta procura de algo mais que nos leva a ter necessidade de aprender outras línguas. Como tal, e citando Aguado (2008), que por sua vez cita Singelis (1997, 1.º para), “Conversar y comunicarse de forma adecuada entre culturas se está convirtiendo en una preocupación importante para mucha gente.” Partilhar a mesma língua pode não ser sinónimo de comunicação eficaz, tal como o confirma Oliveras (2001:10):

Si nuestro interlocutor procede de otro país u otra cultura, creemos que el hecho de compartir la lengua asegura la efectividad de la comunicación. A menudo, sin embargo, la comunicación se frustra principalmente porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo de percepciones diferentes.

Para colmatar estas lacunas culturais que inevitavelmente conduzem a conflitos comunicativos dado que muitas vezes “... los participantes no comparten las normas de interacción e interpretación...” (Oliveras (2001:10) foi necessário dentro da abordagem comunicativa, procurar chegar a uma comunicação “... real, a un entendimiento por medio del conocimiento mutuo, para disminuir el choque cultural y evitar conflictos.” (Oliveras (2001:11)

Segundo Hernando (2002 :13):

La lengua no es totalmente homogénea, sino que presenta importantes divergencias a lo largo del territorio en el que se habla, derivadas de las diferencias espaciales, de las características socio-culturales de sus hablantes y de las situaciones concretas en que se llevan a cabo los actos comunicativos.

No caso particular de Espanha, não se pode mesmo falar de uma só cultura porque a sua realidade é pluricultural.

É na busca dessa comunicação real que surge a aprendizagem intercultural, a comunicação intercultural. Esta abordagem remete-nos para:

la importancia del conocimiento de la propia cultura, la conciencia de la igualdad y la diversidad y la necesidad de proporcionar recursos y conocimientos para salir airoso de las situaciones comunicativas interculturales. (Oliveras (2001:12)

González (2009: 110) admitiu mesmo que era fundamental encontrar uma abordagem que:

nos ayude y ayude a nuestros estudiantes a entender nuestros comportamientos y condiciones vitales y que fomente el proceso de comunicación. Necesitamos hacernos y hacer conscientes de que todos somos seres culturales y de que al aprender y/o enseñar una lengua estamos “tendiendo un puente entre lo conocido y lo desconocido (*Jan Peter Nauta, 1992, citado por González*).

Miquel y Sans (2004) remetem-nos para essa inevitável ligação entre língua e cultura. No seu artigo refletem sobre a ligação existente entre a componente linguística e a cultural e a necessidade que um aprendente de uma língua tem de mobilizar todos os seus recursos e conhecimentos do mundo para atingir uma comunicação bem-sucedida, sem nunca esquecer ou “ferir” a sua própria individualidade e identidade pessoal.

O conceito de competência intercultural foi elaborado por Michael Byram no início dos anos 90, inserido nas propostas metodológicas que abordam a componente sociocultural na aprendizagem das línguas estrangeiras. Este autor defende ainda uma distinção entre “Intercultural Competence’ as ‘the ability to interact in their own language with people from another country and culture’ and ‘Intercultural Communicative Competence’ which means performance in a foreign language. (Byram 2000, citado por Pozzo 2014:23).

A aprendizagem intercultural preconiza uma comunicação que vai muito mais além do que a simples troca de informações e mensagens entre falantes, implica a criação de uma relação simbólica, afetiva e representativa de uma realidade muito mais complexa. Como tal o domínio das estruturas linguísticas por parte de um falante não se revela suficiente para estabelecer relações com outros falantes, é preciso conhecer também os traços, regras e códigos culturais do outro interlocutor. Daí que, segundo Meyer (1991), citado por Hermida e Benavente (2002):

la competencia intercultural “como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, **identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.**²

² Negrito do autor

Para além dos conhecimentos linguísticos, esta abordagem pretende fomentar a adequação e a flexibilidade a que o aprendente deverá estar sujeito para evitar situações de conflito. Não perdendo a sua própria identidade social, o aprendente de uma língua estrangeira deverá ser capaz de tolerar, respeitar, compreender, comparar e valorizar os aspetos culturais transmitidos pela língua meta. Nos Programas de Espanhol, da responsabilidade do Ministério da Educação Português e da autoria de Sonsoles Fernández (2001:7), esta intenção é validada nas finalidades apresentadas, como sendo:

- Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas.
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s)outro(s), o sentido da entreaajuda, a cooperação e a solidariedade.
- Promover o desenvolvimento da consciência de cidadania, a nível individual e colectivo.

Bem como em alguns dos seus objetivos (Idem:8)

- Fomentar estratégias pessoais de comunicação e de aprendizagem, utilizando e dominando, progressivamente, estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas.
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.
- Aprofundar o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade.

A elaboração destes programas, tal como de outros documentos base e de referência para o ensino-aprendizagem de línguas, como o já referido QECRL, tem como objetivo primordial delimitar as linhas orientadoras do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Neste caso, os Programas de Espanhol vêm confirmar o pretendido com uma abordagem intercultural defendendo que “ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados

culturais que os signos comportam, i. e., o modo de interpretar a realidade.” (Programa de Espanhol 2001:3).

Na minha perspetiva pessoal, ser professor é muito mais do que debitar uma sequência de conteúdos, tal como aprender uma língua é muito mais do que saber reconhecer e utilizar em situações fechadas e restritivas uma listagem de palavras ou frases chave. Ensinar alguém é muito mais do que transmitir conhecimento e, neste caso particular, ensinar e aprender uma língua é fazer uma viagem tridimensional, que abrange e ultrapassa os seus elementos objetivos, as palavras, as estruturas gramaticais e as frases, para implicar sentidos, intenções e ideias que dependerão do momento, do local e das pessoas com quem se está a interagir. Em simultâneo, todos estes fatores deverão ter em conta os valores, as crenças e os princípios que regem a vida pessoal de cada indivíduo em interação com a nova realidade que se está a aprender. Por tudo isto, podemos concluir que a aprendizagem intercultural vai, nesse sentido, ao encontro de tudo o que vai mais além na educação. Esta abordagem define como objetivos o desenvolvimento de capacidades de interação, de reflexão, de aceitação, de respeito pela diferença, de tolerância, de abertura a outras realidades e a experiências novas e enriquecedoras.

Aprender a comunicar numa outra língua, à luz desta abordagem intercultural, é, nos dias de hoje, uma prática que permite não só a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento de várias atitudes que contribuem para o estabelecimento de relações mais positivas e saudáveis. A competência intercultural no ensino conduz o aprendente por um caminho de reconhecimento não só da cultura alvo, mas de reflexão e comparação sobre a sua própria cultura e forma de viver, desenvolvendo uma atitude de tolerância e respeito pela diferença. Esta competência conduz mesmo a

una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades. (PCIC, Habilidades y actitudes interculturales. Introducción).

Para Aguado (2008), não devemos sequer falar de “culturas” ou de “minorías culturales” como um dado adquirido, sem abertura ou flexibilidade. A interação com o outro, que traz consigo características próprias e únicas, como

todos os seres humanos, remete-nos para práticas educativas mais globalizantes e abrangentes. Não se pretende com isto pôr em causa a identidade pessoal de cada um, mas pretende-se, isso sim, alargar mentalidades, desafiar as ideias preconcebidas do seu próprio mundo, através da análise das vivências dos diferentes intervenientes no processo comunicativo, ou seja, as suas e as dos outros. Aliás, é o papel do próprio aprendente que nesta perspetiva é alterado, “ los aprendices de una lengua extranjera se ven obligados a adoptar nuevos papeles, principalmente el de intermediarios entre individuos y culturas.” (Castro, 2002:221)

Aprender a cultura implícita na aprendizagem de uma língua implica desenvolver capacidades que conduzam o aprendente a percorrer um processo de aceitação e reconhecimento do Outro. Contudo, e porque o ser humano é um elemento também ele complexo o facto de ver “o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural.” (Laraia, 2001: 72) Este fenómeno denominado de etnocentrismo é responsável muitas vezes pela ocorrência de conflitos sociais. E é este fenómeno que se pretende ultrapassar com a abordagem intercultural.

Tendo em conta que estamos a falar de uma abordagem relativamente recente e que traduz, claramente, a abertura e a diversidade da própria sociedade, seria uma tarefa demasiado complexa e injusta para o professor realizar o seu trabalho sem uma rede de suporte ou um ponto de partida que delimitasse as bases fundamentais desta abordagem. Neste sentido, e ao longo deste relatório, já referimos dois dos documentos reguladores e fundamentais para o ensino das línguas: o QECRL e os Programas de Espanhol, do Ministério da Educação Português. Cabe-nos agora remeter o nosso olhar para um terceiro documento: o Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Este documento foi o grande objetivo da Direção Académica do Instituto Cervantes, nos últimos anos, com base no trabalho de investigação de vários especialistas em colaboração com os próprios docentes associados à Rede do Instituto no terreno. Este documento seguiu as orientações do Conselho da Europa para os níveis de referência e proporciona um amplo reportório de material para o ensino-aprendizagem do espanhol, numa perspetiva

intercultural. Aliás, se é verdade que a aprendizagem intercultural preconiza a comunicação como uma experiência de partilha e não como um ato individual, apresentando por base a diversidade cultural e a aceitação dessa individualidade, não é menos verdade que o próprio aluno é visto de distintas formas.

Dentro desta perspetiva e partindo do pressuposto que no processo de ensino-aprendizagem é o aluno que está no centro do mesmo, toda a abordagem que lhe é concretizada implica uma visão muito mais completa e a qual é denominada de tridimensional. É neste documento que são definidos os parâmetros balizadores dessas três dimensões que, de algum modo, se complementam e são, inclusive, interdependentes. O aluno que deverá desempenhar um papel muito mais ativo, deverá ser capaz de, de forma independente e autónoma estabelecer estratégias e modos de atuação que o façam ultrapassar obstáculos e dificuldades com sucesso, conduzindo a uma comunicação eficaz e enriquecedora.

Como tal, encontramos espelhado no PCIC essas três dimensões do aluno. Na primeira dimensão o aluno é visto como um “agente social”, que não pode ser “trabalhado” e conduzido num processo de aprendizagem, sem esquecer essa interação social, inevitável e incontornável. O aluno deve ser capaz de conhecer os signos linguísticos e adaptá-los às suas necessidades comunicativas e às suas interações sociais, a todos os níveis cognitivos, emocionais e interesses pessoais. Na segunda dimensão, o aluno como “hablante intercultural”, somos remetidos para o desenvolvimento de competências que permitam a gestão dos aspetos culturais inerentes à língua, quer materna do aprendente quer à língua meta, neste caso o espanhol. Como já referimos anteriormente, o aprendente não é uma “tábua rasa”, os aspetos culturais a que acede através da aprendizagem de uma língua têm que aprender a conviver e a desenvolver-se com um conjunto de referentes culturais, normas e convenções preestabelecidos pelas duas comunidades. O aprendente deverá munir-se de todas as ferramentas necessárias para “establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”(PCIC, Objetivos generales). Na última dimensão prevista o aluno deverá desenvolver a sua autonomia no processo de aprendizagem,

ultrapassando as barreiras do próprio currículo, e esta deverá ser uma característica que acompanhe o indivíduo ao longo de toda a sua vida.

Todas estas dimensões “...constituyen un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones.” (PCIC, Objetivos generales). Ao estabelecer uma planificação ou um plano de estudos, este documento apresenta os elementos balizadores de todo o processo, permitindo organizar e sequencializar a aprendizagem segundo as necessidades e os objectivos do aprendente, “...la tradición educativa, los factores sociales y económicos y, en general, las circunstancias que se dan en el entorno.” (PCIC, Objetivos generales).

O PCIC propõe um esquema baseado em cinco componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural e de aprendizagem. Inserido na *componente cultural*, a que permite ao falante ampliar a sua própria visão do mundo e desenvolver a sua personalidade social mediante o acesso a uma nova realidade, o PCIC define os seguintes inventários: referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais, e habilidades e atitudes interculturais. A perspetiva pela qual estes inventários são concretizados não visam “ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, ni presentar de forma pormenorizada un desarrollo diacrónico de acontecimientos históricos y culturales.” (PCIC, Referentes culturales). Na realidade, o que se pretende “es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad.” (Idem).

Cada um destes inventários apresenta uma divisão própria. No caso dos referentes culturais, são abordados aspetos culturais da realidade espanhola e dos países hispânicos, nomeadamente conhecimentos gerais dos países hispânicos, acontecimentos e protagonistas do passado e do presente de Espanha e dos países hispânicos, e produtos e criações culturais que conformam o património cultural de Espanha e da Hispano América.

Por outro lado, o inventário de saberes e comportamentos socioculturais refere o conhecimento “...basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad.” (PCIC, Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción) e que por seu lado se subdivide

em domínios como as condições de vida e organização social, as relações interpessoais e a identidade coletiva e estilo de vida. Neste inventário são referidas as especificações que dizem respeito apenas a Espanha e não a todos os países hispânicos. Tal acontece “...debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada...” (PCIC, IDEM).

Por último, e no que diz respeito ao inventário de habilidades e atitudes interculturais:

se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural.” (PCIC, Habilidades y actitudes interculturales. Introducción)

Este inventário organiza-se em quatro grupos, a saber, a configuração de uma identidade plural, a assimilação dos saberes culturais, a interação cultural e a mediação cultural. De algum modo, delineia as competências e as atitudes interculturais que o aprendente deverá ativar de forma estratégica no decurso da sua experiência intercultural. Na verdade,

serán los usuarios del inventario quienes, en un segundo nivel de concreción curricular, decidan qué exponentes presentar, a partir del análisis de las características de la situación de enseñanza y aprendizaje y de las motivaciones, intereses y necesidades de los alumnos en cada estadio del proceso de aprendizaje. (PCIC, Referentes culturales. Introducción)

Este inventário e a forma como são trabalhados e sequencializados os seus conteúdos seguirão, então, critérios que se definirão pela universalidade e a acessibilidade, ou seja, estão divididos em grupos modulares e a sua progressão dependerá do “mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad*.” (PCIC, Referentes culturales, Introducción)

O trabalho dos docentes é, assim, balizado e organizado com base nestes importantes documentos. Partindo sempre do mais simples para o mais complexo, do mais frequente para o menos frequente, do mais abrangente para o mais particular. O QECRL, os Programas de Espanhol e o PCIC são os elementos chave de orientação do processo de ensino-aprendizagem. Os três preconizam, como podemos verificar pela sua análise, um ensino direcionado

ao aluno, que lhe permita ampliar os seus conhecimentos muito para além da vertente linguística. A par com os aspetos formais convivem as particularidades sociais, culturais e únicas que envolvem cada povo e a sua língua. Ao aprendente cabe entregar-se a essa aprendizagem com uma mente aberta e um ideal de respeito e tolerância. Tolerância pelo outro, pelos seus valores, pelas suas crenças, pelas suas convenções sociais, sem perder ou desrespeitar os seus próprios valores, crenças e convenções pessoais adquiridos desde que nasceram pela sua própria comunidade e cultura.

No próximo capítulo, procuraremos abordar o valor destes elementos, o que se encontra na base dos mesmos e como deverão e poderão ser apresentados e trabalhados numa aula de língua estrangeira.

Capítulo 5

Cultura: O que ensinar?

Características e componentes

Na concretização da tarefa docente e no âmbito de uma aprendizagem intercultural, a pergunta que mais se poderá impor é o que ensinar. Já anteriormente referimos a parceria inevitável entre língua e cultura, bem como percorremos a evolução que o seu conceito sofreu perante a visão de diferentes especialistas, de distintas áreas. No entanto, dentro deste campo tão vasto como nos poderemos organizar? A cultura é um termo incrivelmente abrangente e, inserida nesta abordagem comunicativa da língua, apresenta-se como já referimos anteriormente como um elemento base para desenvolver a competência comunicativa, permitindo ao falante atuar e adequar-se linguisticamente às situações que enfrenta, no seu dia-a-dia. (Miquel, 2004:514)

Quando falamos de cultura, de um modo leigo, de imediato surgirá, por exemplo, a ideia pouco abrangente de Arte. Se bem que a Arte nada tenha de pouco abrangente, limitar a cultura a este ramo é por si só fechar as portas a todo um sem número de aspetos enriquecedores e fundamentais para a total perceção de uma cultura e no nosso caso particular, para alcançar o sucesso na comunicação.

Miquel e Sans(1992) citados por Miquel (2004:515) estabeleciam a distinção entre

cultura con mayúscula, cultura con minúscula (cultura a secas) y cultura con K. La primera se refería a los productos sancionados por la sociedad; la segunda, a la cultura de lo cotidiano, y la tercera; a aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías.

Por seu lado, Miquel (2014: 516), apresenta uma terminologia diferente, que nos conduz, no entanto, aos mesmos pressupostos. Para esta autora a cultura essencial (minúscula) seria todo o conhecimento que permite fazer um uso efetivo e adequado da linguagem. Mais afastada deste grupo teríamos a cultura legitimada (maiúscula) que não é património de todos, mas apenas das

minorias, que por razões variadas tiveram ou têm acesso a ela. Este tipo de cultura “dependerá exclusivamente del tipo de estudiantes que tengamos, de sus necesidades y de su nivel de formación.” (Miquel : 2004: 516). Os produtos desta cultura “ ... han traspasado la línea de división entre las dos y pertenecen al acervo de la cultura esencial.” (Miquel, 2004: 517).

Por último, Miquel refere-se à cultura epidérmica, relativa aos usos e costumes,

que difieren del estándar cultural, de la cultura esencial, que no son compartidos por todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos. (Miquel : 2004: 517)

Gallison (1999:104-105) citado por Guillén (n.d.: 841) apresenta dois tipos distintos de cultura: a cultura culta e a cultura popular (corrente). No primeiro caso, integra-se a “...cultura cultivada institucional, literaria y artística, científica y técnica, con carácter enciclopédico, aprendida y, por tanto, dominada por pocos...”. No segundo caso, refere-se “... a un saber acción, a un saber hacer y saber ser/estar con los otros, que se sitúa en el ámbito del comportamiento, de la vida cotidiana, de lo corporal...”

De qualquer modo,

If we accept the idea that culture can be viewed as a set of societal rules, its purpose becomes self-evident. Cultural rules provide a framework that gives meaning to events, objects, and people. The rules enable us to make sense of our surroundings and reduce uncertainty about the social environment (Samovar, Porter, Macdaniel, 2012: 11)

Independentemente, da terminologia usada e do conceito presente, a ideia que permanece é que existirão níveis de profundidade cultural, que dependerão dos níveis de abertura e da necessidade dos elementos que estarão a aprender uma determinada língua. Evidente é a conexão da língua com a cultura. Contudo, cabe-nos questionar o que é suposto aprendermos da componente cultural.

Se são óbvias e claramente delimitadas, as regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais que supostamente um aprendente deverá dominar em cada momento da sua aprendizagem, essa definição e delimitação não é tão transparente quando nos referimos à componente cultural.

Aliás, neste ponto Miquel (2004: 518) coloca mesmo a questão: “¿Qué sabemos de nuestro propio componente cultural?”. A autora realça o facto de um falante, ainda que nativo, não possuir toda a língua, muito menos possuir toda a cultura, mas de apenas a representar. “Somos representantes de una cultura, pero no podemos decir que todo lo cultural se encierra en nosotros”. Idem. Se esta hesitação e dúvida são sentidas por um falante nativo, conduzindo, por vezes, a fenómenos paralelos como o de se sentir um choque intracultural, ou seja,

“la capacidad de asombro, de sorpresa o de desconcierto que puede producirnos una manifestación de individuos de nuestra propia cultura que, por representar una dialectología distinta a la nuestra, nos es ajena y nos produce un auténtico descalabro interior y una gran incredulidad.” (Miquel, 2004:518).

Como poderemos nós, enquanto veículos de transmissão de uma língua e logicamente de uma cultura que lhe está inerente, apoiar e facilitar essa aprendizagem sem colocar em evidência a nossa opinião pessoal, os nossos próprios sentimentos, crenças, valores ou juízos de valor? Segundo esta autora a resposta a esta questão reside na capacidade de nos distanciarmos desse mesmo componente sociocultural. De algum modo, todos os aspetos inerentes a esta componente são pouco concretos e poderão implicar a integração de diferentes saberes em simultâneo. Para além disso, quando nos cingimos à aprendizagem de uma língua estrangeira estamos a envolver ainda o saber lidar com os elementos base e que formam parte da herança cultural do aprendente na sua língua materna. Assim e citando Bizarro (2012: 121):

tanto ou mais importante do que optar, na aula de LE/L2, por ensinar literatura, outras artes, figuras principais da história de um povo, tradições, festas, rituais ou a vida no quotidiano, os modos de viver, de trabalhar, de aprender... de SER, de se relacionar, interessará, na nossa opinião, levar o aprendente a compreender e comprovar que o estudo de uma Língua serve para, tal como defende Habermas (1987), o conhecimento dos Outros (particularmente, os falantes da Língua em estudo), mas também para a construção da própria identidade plural.

À abordagem intercultural e ao professor que a utiliza cabe abrir caminho a esse “confronto” de culturas, conduzindo o aprendente nesse processo de conexão entre os seus conhecimentos da língua materna e os da

língua meta, sem complexos, sem preconceitos e sem uma visão tacanha e pequena do que é a cultura de cada um.

5.1. Componentes da cultura

A aprendizagem da cultura implica um processo complexo e algo abstrato de total compreensão de si mesmo e de entrega ao papel do outro. Segundo Kramsch (2013:61) o aprendente:

cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other.

E é numa tentativa de simplificar esse processo que durante tanto tempo, tantos autores e especialistas procuraram definir cultura e os elementos que dela fazem parte. A par de todas as definições, anteriormente apresentadas, consideramos ser necessário esclarecer quais serão alguns dos seus componentes principais.

De acordo com os autores Samovar, Porter e Macdaniel (2012: 10-11) , o conhecimento transmitido de geração em geração; as crenças, ou seja a aceitação como verdadeiro de um juízo comprovado ou não cientificamente; os valores ou conjunto de características de uma determinada pessoa ou comunidade, que determinam a forma como a pessoa ou essa comunidade se comportam e interagem com outros indivíduos e com tudo e todos aqueles que o rodeiam; as normas ou o conjunto de regras e convenções que balizam o modo de pensar, agir e sentir em determinadas situações e os símbolos que representam as realidades físicas ou sensoriais às quais os membros de uma comunidade atribuem um determinado valor ou significado são alguns dos componentes da cultura que encontramos numa aula de Língua Estrangeira e que têm, obrigatoriamente, que interagir com os componentes do mesmo domínio já existentes na língua materna.

Segundo Samovar, Porter e Macdaniel (2012:12) a comunicação é inevitavelmente influenciada pela cultura. Na verdade, o sucesso da comunicação poderá depender em grande parte da conveniente aprendizagem da cultura inerente a uma determinada língua. Mas será, com certeza, através

da análise das suas múltiplas características que poderemos compreender melhor este conceito. Assim, a cultura é aprendida “Through interactions, observations, and imitation, the proper ways of thinking, feeling, and behaving are communicated to us.” (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:12). Desde que nascemos somos expostos a modelos de ação, a comportamentos e atitudes culturalmente “corretas” e aceites numa determinada sociedade. Esta aprendizagem “often referred to as enculturation, is both conscious and subconscious, and has the objective of teaching us how to function properly within our cultural milieu.” (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:12). Naturalmente, o falante de uma língua aprende-a, associada inevitavelmente à sua cultura e à sua comunidade, e é pela interação entre os diferentes membros que este legado é transmitido de geração em geração. “Culture represents our link to the past and, through future generations, hope for the future.” (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:12). A cultura é, então, o elo de ligação temporal entre o passado, o presente e o futuro. É o fio condutor que traduz grande parte da identidade de um povo, que nos diferencia e nos aproxima em simultâneo. Conhecer a cultura de outrem é, em certa medida, prolongar o próprio ser. A cultura é simbólica: “Words, gestures, and images are merely symbols used to convey meaning. It is our ability to use these symbols that allows us to engage in the many forms of social intercourse used to construct and convey culture.” (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:12). O sucesso na aprendizagem, transmissão e preservação da cultura dependerá, então, da nossa capacidade de interpretação e conveniente utilização desses símbolos. A título de exemplo a simbologia da cor preta varia muito de cultura para cultura. Se nos países ocidentais o preto representa luto, morte ou formalidade, em países asiáticos, como na Tailândia e no Tibete significa o mal e a má sorte ou ainda, na China representa a confiança e a alta qualidade. Por outro lado, na África está relacionado com a impureza, o desagradável e o ameaçador. Como tal, só a nossa conveniente interpretação dos símbolos nos permitirá comunicar de forma equilibrada e eficaz.

A cultura é, também, dinâmica e conseqüentemente, cria mudança. “Within a culture, new ideas, inventions, and exposure to other cultures create change.” (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:12) Como em todas as situações de

interação com o outro, o produto dessa interação conduz-nos por um processo de mudança, de reconhecimento, de aprendizagem e aceitação do outro e de todo um conjunto diferenciado de aspetos, sendo um processo evolutivo e em permanente mudança.

São inúmeras as origens dessas mudanças, e poderão ter um carácter pessoal ou social, individual ou colectivo, ou segundo os autores referidos anteriormente a “diffusion or cultural borrowing” poderá salientar-se como mais uma das origens dessa mudança. Na realidade, uma das maiores fontes de difusão cultural serão as “cultural calamities, such as war, political upheaval, or large-scale natural disasters” e ainda “immigration” (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:13). Em todas as situações referidas anteriormente de forma quase sempre forçada o falante vê-se obrigado a integrar outras comunidades ou a lidar com elementos de outras comunidades, falantes de outras línguas e consequentemente, alvo de outras culturas. Contudo, essas mudanças são mais facilmente sentidas a um nível menos profundo, nomeadamente quando nos referimos a áreas como sendo: “... dress, food preference, modes of transportation, or housing”. (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:13) No caso dos “...values, ethics, morals, the importance of religion, or attitudes toward gender, age, and sexual orientation...”, essas mudanças não são tão notórias e são domínios muito mais resistentes. Em suma, a interação inevitavelmente sentida entre distintas culturas traduz-se num dinamismo, que quando não é bem conduzido poderá criar situações de cisão e afastamento, que não é o de todo o objetivo último da comunicação.

Esse dinamismo cultural é também referido por Kramsch que reconhece que:

If culture is no longer bound to the territory of a nation-state and its history, then we have to see it as a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of subjectivities and interpretations of history. (2013:68)

Por último e ainda como característica da cultura, está o facto de esta ser etnocêntrica, como exemplo Samovar, Porter e Macdaniel referem, a título de exemplo, o caso da sociedade americana e do seu extremo orgulho na sua nação:

Being continually told that you live in the greatest country in the world, that America's way of life is better than those of other nations, or that your values are superior to those of other ethnic groups can lead to feelings of cultural superiority, especially among children. Ethnocentrism can also result from a lack of contact with other cultures. (Samovar, Porter e Macdaniel, 2012:13)

Viver permanentemente centrado em si próprio, não permite que o indivíduo desenvolva capacidades para compreender ou aceitar tradições ou opiniões diferentes. Não lhe possibilita ter uma visão mais aberta, capaz de o fazer sentir-se confortável quando confrontado com comportamentos, crenças e valores sociais novos e diferentes. No entanto, é compreensível que o aprendente de uma língua estrangeira se acomode ao seu grupo, aos seus valores, às suas crenças e tradições. É mais fácil, é mais cómodo e é, claramente, mais seguro, refugiar-se no que já se conhece, sempre se acreditou e sempre foi apresentado como dado irrefutável.

É nesta tentativa de fuga ao incerto que se encontram muitas vezes os alunos de uma Língua Estrangeira ou simplesmente um profissional que se vê, de repente, “obrigado” a contactar no seu dia-a-dia com uma língua ou uma cultura diferente da sua.

No contexto de uma comunicação intercultural são inúmeros os componentes que interagem, se relacionam e são uma clara influência para o sucesso da comunicação. “Perception, patterns of cognition, verbal behaviors, nonverbal behaviors, and the influence of context” são alguns desses componentes designados por McDaniel, Samovar e Porter (2012:13) dos quais poderão depender esse mesmo sucesso. Da percepção depende a forma como cada pessoa vê o mundo, inclui as crenças, os valores e as atitudes, ou seja tudo aquilo que é subjetivo e dá uma visão subjetiva ao que nos rodeia. Nos modelos cognitivos que abrangem o raciocínio e as diferentes abordagens possíveis à resolução de problemas poderemos encontrar algumas questões pois “...what is common in one culture may be problematic in another culture.” (McDaniel, Samovar e Porter, 2012:15). Nos comportamentos verbais distingue-se a língua, inegavelmente conectada à cultura: “Without a common language, a group of people would not be able to establish and perpetuate a culture.” (McDaniel, Samovar e Porter - 2012:15). Por outro lado, temos os comportamentos não-verbais, assumidamente ligados aos anteriores. Estes

comportamentos são, por vezes, um veículo de informação mais precioso que o próprio discurso verbal e simultaneamente uma possível fonte de mal entendidos. Neles se incluem os “gestures, facial expressions, eye contact and gaze, posture and movement, touch, dress, silence, the use of space and time, objects and artifacts, and paralanguage”. (McDaniel, Samovar e Porter - 2012:15). Uma determinada expressão facial poderá ser interpretada de múltiplas formas dependendo do ambiente cultural em que for apresentada. A postura poderá ser o indicador de múltiplos sentimentos. Se todos estes elementos, não forem devidamente compreendidos e interpretados, inseridos de forma natural e flexível na cultura da qual fazem parte e visualizados pelo falante da nova língua como parte integrante do processo comunicativo, este último nunca chegará a ser bem-sucedido. Por último, temos a influência do contexto no qual “... the rules for specific situations usually vary. What is appropriate in one culture is not necessarily correct in another.” (McDaniel, Samovar e Porter - 2012:16).

É a sensibilidade a todos estes aspetos que tem que ser trabalhada e veiculada aquando da aprendizagem de uma língua. É através da cultura que aprendemos qual o comportamento social mais adequado em cada momento. O que é apropriado e correto numa cultura poderá ser desrespeitador ou até insultuoso numa outra cultura. No processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira o campo de acção para apreender essa cultura passa inevitavelmente pela sala de aula. E é nesse espaço que todos os aspetos inerentes à língua deverão ser veiculados, desde os conteúdos lexicais, aos gramaticais, sintáticos ou morfológicos e obviamente, todos aqueles que ultrapassam o foro mais formal da língua e nos remetem para uma consciencialização e aceitação do outro, de uma outra identidade e da diferença. De acordo com Bizarro:

... a aula de LE/L2 deve viabilizar o “encontro” consciente com a “Alteridade”, sem comportamentos etnocêntricos que resultem em apreciações impressionistas negativas dos padrões culturais dos Outros, mas também sem auto desvalorização ou depreciação da pertença identitária de cada um. O objetivo da aula de Língua não é criar mitos. Trata-se, isso sim, de os desconstruir, de os desmontar, na certeza de que configuram visões

(parcelares e parciais) da realidade, promovendo a interação entre os diferentes sujeitos. (2012: 122)

Assim, é através dessa interação que se pretende ultrapassar preconceitos, aprender a conviver com a diferença, a respeitar e aceitar o outro, evitando cair no estereótipo, nas ideias preconcebidas e que determinam, por vezes, erroneamente a imagem de um povo e de uma cultura. Será na sala de aula que o aprendente poderá munir-se dos instrumentos necessários para conseguir discernir a verdade da mentira, o real do irreal, os factos das opiniões.

5.2. Estereótipos e mal entendidos

Quando esta aprendizagem não é concretizada da forma mais conveniente, as consequências que daí advêm poderão ser limitadoras e nefastas para a comunicação e para os seus intervenientes. Não compreender o que nos dizem, apesar de percebermos cada uma das palavras que nos é transmitida, é um indicador da complexidade da comunicação. O que vai para além das palavras e que interfere, de forma tão clara com o processo comunicativo pode conduzir o falante de uma língua estrangeira a sentir-se perdido e a experienciar, inclusive, um choque cultural, e a ter que lidar com um conjunto de mal entendidos e de frustrações e a pretender refugiar-se numa série de estereótipos ou preconceitos, que de forma disfarçada lhe dão um confortável sentimento de segurança e confiança.

Vivenciar uma experiência intercultural, de forma saudável e positiva, é na realidade:

transpor as barreiras da própria cultura e ver o “outro” (alguém de cultura diferente) de forma equivalente, reconhecendo a sua cultura como diferente e não como inferior ou superior à sua específica. Despojando-se de toda uma carga de preconceitos e estereótipos de sua cultura, o que não é tão simples, possibilitaria os indivíduos a começarem a se preparar para uma interação com pessoas de cultura diversa. (Cantoni, 2005: 11)

Para superar os obstáculos que surgem ao longo desta caminhada comunicativa é necessário desenvolver, de verdade, a competência

intercultural ou como, tão bem é definida pelo Quadro Europeu Comum de Referência a consciência intercultural, já anteriormente referida neste trabalho:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”... É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (QECR, 2001:150)

Então, em que consistem realmente estes estereótipos e quais as consequências de os assumir como verdades absolutas e irrefutáveis?

Segundo o QECR os estereótipos:

captam a nossa imaginação e podem ser particularmente motivantes para as crianças mais novas. Correspondem frequentemente, de uma maneira ou outra, à imagem que o país em causa tem de si mesmo, sendo salvaguardados e promovidos em festivais. Podem, por isso, ser apresentados nesta perspectiva. Mas não têm nada que ver com a vida quotidiana da maioria da população. É, por isso, necessário encontrar um equilíbrio em função dos objectivos educativos para desenvolver a competência pluricultural dos aprendentes. (2001:207)

Por outro lado, no PCIC é apresentado um inventário completo que recolhe “los conocimientos puramente factuales, creencias, valores, representaciones y símbolos...” necessários ao desenvolvimento da competência intercultural. (PCIC, Referentes culturales).

Estas crenças e valores estão relacionados com:

el efecto que producen determinados hechos y realidades, en el curso del tiempo, en quienes comparten una misma cultura, es decir, las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos culturales, el grado en el que son considerados señas de identidad, así como los sentimientos que provocan.(PCIC, Referentes culturales).

Os símbolos e as crenças que conseguimos detetar na cultura meta, dificilmente serão os mesmos que existem na cultura materna. Ao aprendente

duma língua estrangeira é necessário saber reconhecê-los e ser portador das estratégias que lhe permitirão adaptar-se linguisticamente a esses aspetos.

Os preconceitos, as convicções e os estereótipos:

“que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social, así como los sentimientos que los grupos manifiestan hacia tales aspectos, el grado en que son considerados señas de identidad de la propia cultura.” (PCIC, Saberes y comportamientos socioculturales)

Representam, de algum modo, a interpretação desses mesmos símbolos ou crenças. Segundo Miquel, (2004: 518), estes elementos não deverão nunca ser vistos como elementos isolados, sem relação entre eles, mas sim deveremos encontrar os sistemas e microssistemas “que se insertan para poder detectar el tejido de relaciones que tendrán como expresión última la comunicación verbal.” Idem.

Mais uma vez chegamos à conclusão de que o ato de comunicar numa língua estrangeira se reveste de um intrincado, complexo e pouco linear processo de organização e interpretação de uma vasta lista de símbolos e crenças que nem sempre estão ajustados à realidade. Revela-se, então, fundamental que os aprendentes sejam conduzidos em todo este processo de forma clara e honesta para evitar a manifestação de atitudes de rejeição e marginalização do Outro.

Perante tudo o que seguimos até aqui parece-nos premente fazer uma reflexão sobre aquele que, não sendo o ponto central do processo de ensino aprendizagem, é evidentemente o timoneiro de todo o percurso. Cabe ao professor realizar um trabalho persistente em aula, de reflexão e comparação das culturas das línguas materna e meta. O aprendente intercultural preconizado no QECR tem que desenvolver uma sensibilidade cultural para relacionar tradições e conhecimentos e delinear estratégias e ferramentas que lhe permitam relacionar-se com falantes de outras línguas, ultrapassando as opiniões e os estereótipos da cultura da língua meta.

Neste sentido, o próximo capítulo será dedicado ao papel do professor, bem como às ferramentas que tem ao seu dispor para levar os seus alunos a bom porto.

Capítulo 6

O papel do professor, atividades e materiais

6.1 O Professor

Vivemos numa sociedade em permanente mudança e transformação, com uma grande abertura a diferentes povos e culturas e na qual se procura alcançar o sucesso, desenvolver competências de polivalência e encontrar um lugar que se adeque a cada indivíduo e às suas características. Na verdade, todos os domínios da sociedade são também eles, alvo de transformações, alterações, adequações e reformas, numa busca incessante pelo equilíbrio e obtenção de todos os instrumentos necessários à realização pessoal e ao êxito comum.

A educação e o ensino são áreas muito mais permeáveis a estas mudanças e em constante processo evolutivo, pela sua vertente formativa e pelo espaço fundamental que ocupam na vida do ser humano. Ensinar é um processo complexo, no qual são vários os intervenientes e os aspetos que se cruzam, relacionam e interagem. No caso particular de ensinar uma língua acresce o facto de existir neste processo uma intrincada rede de saberes, desde os elementos formais e mais objetivos aos elementos culturais e mais subjetivos e de difícil interpretação.

Neste elaborado processo de ensino-aprendizagem o papel de cada um dos intervenientes foi-se alterando, tal qual a própria sociedade e as suas necessidades. Nas abordagens anteriores à comunicativa o processo de ensino estava particularmente centrado no professor. Tal como referido por Pedreiro (2013) “A interação superficial entre aluno e professor tem somente uma direção: é o professor como centro, o professor decide o que está certo ou errado e é ele quem prevê a resposta correta. Não há a interação entre alunos.” Contudo, as exigências da abordagem comunicativa revolucionam todos estes papéis e como mencionado no artigo “Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios.”

Os especialistas da área de línguas foram percebendo que havia algumas falhas nesse método e notaram que não se aprendia uma língua para a comunicação, através de formação de hábitos, e que a língua não é vista com suas habilidades dissociadas umas das outras.

A interação entre alunos e alunos e professores, inexistente nas abordagens anteriores, passa a ser de suma importância na abordagem comunicativa.

Na realidade, o que se pretende nesta abordagem é incentivar ao desenvolvimento da autonomia do aluno, centrar neste todo o processo, numa interação permanente e dinâmica entre alunos e entre alunos e professores, trabalhando para o objetivo comum que é a aprendizagem de uma língua estrangeira. Isto significa que o professor passa a ter como responsabilidade a organização e planificação do processo de ensino-aprendizagem, mas fá-lo em espaço de partilha com o aluno. Centrando neste último todo o processo, procura-se desenvolver a autonomia, a responsabilização e dar ao aluno um papel mais ativo que o implique e lhe permita identificar-se, envolver-se e naturalmente sentir-se parte integrante da aprendizagem.

O professor deve ser o agente facilitador de todo o processo, transferindo para o aluno grande parte das suas antigas funções. Quando Martín refere o perfil e a atitude do professor aponta um conjunto de características que evidenciam a sua sensibilidade:

Hacia los alumnos individuales:

- * Motiva, hace un seguimiento y lleva un control.
- * Transmite una actitud positiva y de confianza.

Hacia el grupo como tal:

- * Crea y favorece un ambiente de cooperación.
- * Facilita el reparto de poder.
- * Estimula las relaciones internas.

Hacia las identidades, convicciones y estilo de vida:

- * SENSIBILIDAD INTERCULTURAL. (Martín, 2009:180)

Assim, pretende-se que o professor seja capaz de dar lugar ao aluno, abandonando a sua posição de liderança e fazendo a ponte para uma comunicação autêntica, coordenando as atividades dos alunos, mas apenas como interlocutor. Numa sociedade em mudança, o próprio professor deverá ser o grande promotor e agente de mudança. Aliás, segundo Martínez (2011:

51), “la realidad en la que se mueve el orientador es una realidad global, dinámica y heterogénea por estar en continuo movimiento y transformación...”

Este autor refere ainda que:

el orientador en la sociedad del siglo XXI tiene que ser un “agente de cambio”, tanto en el contexto educativo como en cualquier escenario organizativo donde desarrolle su acción, porque el cambio ya no es una posibilidad, ni siquiera una necesidad, sino una realidad. Idem

Tendo em conta toda esta diversidade e na busca incessante pelas melhores estratégias de desenvolvimento de competências muitos são os autores que procuram alcançar a melhor forma de atingir esse objetivo.

Escamilla (1993, 93) afirma que:

Si la educación se concibe como un proceso complejo dirigido a formar al alumno, a prepararle para que pueda construir significados en contextos socioculturales diversos, la única posibilidad de conseguirlo será estableciendo como meta prioritaria de nuestro trabajo el desarrollo de capacidades. (Itálico do autor (itálico do autor)

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, essas competências devem abranger a totalidade e a complexidade desse ato e ter:

Un carácter orientador, deben estructurar prácticas educativas abiertas, y deben constituir estímulos a la diversidad individual, destacando los procesos educativos sobre los productos o resultados finales.

Caberá ao professor prosseguir com esse processo de orientação, encaminhando o aluno a desempenhar o papel principal, pelos caminhos de uma aprendizagem efetiva e comunicativa.

Por seu lado, Sonsoles Fernández pretende ir mais além da própria abordagem comunicativa, revitalizando-a e procurando:

La activación de procesos auténticos de comunicación, para alentar la motivación y la participación activa del aprendiz y para fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que rentabilicen el propio esfuerzo y favorezcan la autonomía. (2009:16)

Para isso recorre a uma abordagem mais arrojada, na qual o papel “ausente” do professor é ainda mais vincado. Segundo a mesma autora (2009: 18-20) a realização de tarefas reais e não só simuladas favorece a realização de processos de comunicação autênticos, obrigando o aprendente a uma interação linguística que exige a coordenação de distintos aspetos, desde a

negociação do significado ao intercâmbio de reações. Com esta abordagem pretende-se, e ainda de acordo com a autora referida anteriormente, provocar:

situaciones comunicativas en las cuales el aprendiz, a partir de un material auténtico, selecciona los recursos necesarios, “negocia el significado”, interactúa con sus compañeros y descubre progresivamente los usos de la lengua.

Mais uma vez se destaca o papel central do aluno como comunicador ativo, negociador de sentidos, responsável e autónomo pela sua aprendizagem. Na verdade, as responsabilidades de professor e aluno são relativamente claras na opinião desta autora:

El papel del profesor pasa a ser el de suscitador, motivador, sugeridor, frente al de dirigente de toda la acción y enciclopedia de todo el saber. El aprendiz, por su lado, se responsabiliza de su propio aprendizaje y ensaya la mejor forma de aprender. (2009:21)

E acrescenta ainda:

Es central la preocupación de que el mismo aprendiz sea el promotor por excelencia de su propio proceso de aprendizaje y tenga la iniciativa en la toma de decisiones sobre lo que quiere hacer y sobre el modo de responder mejor a sus necesidades y motivaciones. (2009:21)

Particularizando, e tendo em conta que na aprendizagem de uma língua estrangeira são inúmeros os elementos que se interrelacionam, nomeadamente língua e cultura, cabe ao professor fornecer todos os instrumentos necessários para que o aluno seja capaz de, autonomamente, ultrapassar as distintas situações e alcançar uma interação e comunicação viáveis e eficazes e sem mal entendidos. Segundo Miquel e Sans (2004), no seu artigo, “El estudiante es un individuo único y que debe seguir siéndolo con la nueva lengua que aprende” como tal “...movilizar estratégicamente sus conocimientos del mundo para poder generar hipótesis, ensayar, verificar...” não é suficiente para alcançar o objetivo último.

Dado que a vertente linguística não está, de modo algum, dissociado da vertente cultural o docente de espanhol como língua estrangeira:

Tiene la responsabilidad de implementar estrategias que garanticen una transposición didáctica donde esta dualidad no se escinda, como forma de prevención de posibles choques y malentendidos culturales de los aprendientes en futuros contextos de inmersión en la lengua-meta. (Martínez, 2014)

O tratamento que o professor deve dar aos aspetos culturais deverá ser o mais natural possível. Na verdade, e ainda referindo Miquel e Sans, no artigo “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” “enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales.”

Já por várias vezes, referimos a importância de evitar todos os processos que direcionem o aprendente para comportamentos cultural ou socialmente inadequados ou impróprios. Não estando advertido, num contexto culturalmente diferente do seu, o aprendente poderá cometer erros que porão em causa o sucesso da comunicação, que criarão interpretações incorretas, estereotipadas e juízos de valor injustos e discriminatórios. Segundo Laraia:

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceites pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante. (2001:67)

Ainda segundo este mesmo autor,

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.(2001:68)

Portanto, a formação intercultural do professor é fundamental para que as semelhanças e diferenças das distintas culturas sejam apresentadas do modo mais adequado e a aprendizagem de uma língua seja um projeto desafiador, enriquecedor e motivador. Mais do que um mero professor, este deve vestir a pele e manter a postura de um “antropólogo-observador”. Tal como mencionado por Miquel e Sans (2004), só assim o professor conseguirá “hacer visibles los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible”.

No seu artigo, Baralo (2003:153) evidencia a complexidade do conceito de cultura:

Desde una perspectiva amplia, intentar comprender la cultura, tanto la propia como la ajena, implica examinar muchos aspectos de la vida, algunos bastante evidentes, pero otros más profundos y sutiles.

Além disso, e no caso particular do espanhol a diversidade linguística e cultural é por demais evidente dado que “es una lengua hablada por más de trescientos millones de seres de tantas regiones y países, de tantos contextos de interculturalidad y mestizajes diferentes,...”. (Baralo, 2003)

Ensinar uma língua desta dimensão é, então, uma tarefa complexa e extremamente exigente. Para alcançar o desafiante propósito de o fazer com qualidade e assertividade, o professor deverá:

pertrecharse de un conjunto de recursos bastante actualizados y técnicas docentes que le permitan acercar ese mundo al estudiante no nativo. El primer paso consiste en analizar la sociedad objeto de estudio y elaborar un listado de elementos culturales necesarios para comprender los fenómenos de interacción social que se van a tratar en el aula de E/LE, es decir, en relación con el uso social de la lengua. (Foncubierta. ND: 971-972)

Os materiais didáticos, as atividades e os recursos passíveis de serem utilizados na aula de língua estrangeira e de permitir ao professor desempenhar o seu papel da melhor forma possível serão o tema da segunda parte deste capítulo.

6.1 Atividades e materiais didáticos

A tarefa de ensinar uma língua não é de todo fácil ou linear. A complexidade da disciplina em causa, seja qual for a língua estrangeira, traduz-se nas suas múltiplas vertentes que entrelaçadas entre si conduzem o aprendente a uma prática comunicativa, também ela complexa e por vezes enganosa. Como foi mencionado, no ponto anterior deste capítulo, o professor deverá ser o condutor de todo o processo. Contudo, deverá fazê-lo de forma discreta e dando todo o protagonismo ao aluno e à sua aprendizagem, nunca perdendo de vista o facto de que:

ningún texto ni ningún profesor pueden dar una visión de todos los fenómenos culturales, creencias y sistema de valores y patrones del mundo hispano, ni siquiera de España, ni de una parte de ésta. Asimismo, intentar ofrecer esta visión parcial al alumno sería una tarea inútil dado el carácter dinámico de las culturas, las cuales están en constante reformación y negociación tanto en el ámbito social como individual. Un objetivo más concreto y menos ambicioso es

el que hemos perseguido en esta experiencia, es decir, el ofrecer al estudiante la oportunidad de desarrollar su capacidad de investigar la complejidad cultural, así como el incitar su curiosidad sobre la realidad que lo circunda. (Martínez, 2002: 595)

O mais relevante numa aprendizagem intercultural é ajudar o aluno a desenvolver estratégias que lhe permitam analisar, interpretar e avaliar os comportamentos, as atitudes e as reações mais convenientes a ter em relação à cultura da língua meta, sem nunca esquecer a sua própria, sem nunca fazer juízos de valor ou criar expectativas etnocêntricas e erróneas:

nuestro papel como profesores no es tanto proveer a los alumnos de nuestra, o de una visión x de la cultura, sino de ayudarles a que desarrollen las estrategias para 1) identificar miembros de la cultura meta que puedan usar como modelos y con los cuales pueden compartir ciertos aspectos culturales (por edad, sexo o clase social), 2) hacer preguntas relevantes sobre la cultura y 3) interpretar las respuestas para que puedan extraer sus propias conclusiones sobre la cultura en cuestión. (Martínez, 2002:595)

Para tal deverá munir-se das ferramentas mais adequadas e ter um conhecimento vasto e claro dos aspetos culturais mais relevantes para não induzir o aprendente em nenhum tipo de mal entendido, estereótipo ou conflito comunicativo. A intenção do professor de Língua Estrangeira deve ser sempre a de “favorecer la creación de una imagen auténtica de la cultura meta y a la vez, una aceptación y valoración de la diferencia.” (Martínez, 2002: 588)

Como já referimos anteriormente, o QECR e o PCIC são os dois grandes documentos balizadores e orientadores do trabalho docente que, pretendem proporcionar uma base comum para elaboração de programas, manuais e materiais. Neles são listados referentes culturais, saberes e comportamentos socioculturais e “habilidades”, atitudes interculturais e os diferentes níveis referência, que poderão fornecer

aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis. 2001:19).

Contudo, no seu artigo Martínez (2014) refere que “Creemos que el docente nada enseñaría si administrara un inventario de conductas

estereotipadas associadas a diversos contextos culturales en donde se habla español.” Por outras palavras, aprender e ensinar uma língua é vivê-la, é envolver-se num todo, e compreendê-la como um sistema infinito, integrada num contexto de onde se pode retirar muitas informações válidas e imprescindíveis a uma comunicação bem-sucedida. Segundo Byram, citado por Valls (2011) no seu artigo: “Enseñanza/Aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural”, um falante intercultural deverá: “adquirir habilidades interculturales, en lugar de imitar los comportamientos de los miembros de una cultura con la ilusión de conseguir un comportamiento sociocultural adecuado.”

A atitude que apresentamos perante determinadas situações faz parte do processo de ensino aprendizagem de uma língua e será, então, importante “promover en el alumno actitudes de empatía, curiosidade, apertura, distanciamiento y relativización de la propia cultura, disposición favorable al contacto com culturas diferentes,etc ...” (Valls, 2011:9). Por outro lado, e ainda segundo o mesmo autor (2011:10), também são de referir “las actitudes de los hablantes de la lengua meta y del propio alumno, y sus similitudes y diferencias,...”. Inevitavelmente, o aprendente de uma língua estrangeira terá sempre que contrapor a cultura e as características da sua própria língua e cultura às da língua meta. Esta contraposição deverá levar o aluno a desenvolver sentimentos e atitudes de tolerância, respeito e aceitação do Outro e da sua diferença. No caso do Espanhol, o desenvolvimento da competência intercultural tem como objetivo que:

El alumno adquiera conocimientos culturales sobre las sociedades de los países hispanohablantes y la suya propia, analizando sus semejanzas y diferencias, que adquiera habilidades que le posibiliten adquirir los conocimientos por sí mismo e interaccionar satisfactoriamente con hispanohablantes, que desarrolle actitudes positivas hacia la relación intercultural y que pueda realizar todo ello en español. (Valls, 2011:16)

Para que tal se concretize dentro de uma sala de aula, o docente tem que procurar seguir alguns passos que poderão determinar a qualidade da aprendizagem, bem como encontrar os materiais e os recursos mais adequados. No primeiro caso, e segundo Goicoechea (2013), o professor deverá preocupar-se em criar um ambiente propício e estabelecer um vínculo com os seus alunos, procurando os temas de interesse do grupo.

Assegurando, assim, a motivação e a plena atenção do grupo, o professor poderá fazer corresponder a esses temas e ao seu grupo os materiais mais apropriados.

Citando a autora referida anteriormente: “Los recursos didácticos son el medio para integrar las competencias” (2013). As competências que procuramos desenvolver nos nossos alunos, enquanto professores de línguas, serão as que permitam ao aluno ser bem-sucedido na sua comunicação do dia a dia. Como tal, e porque comunicar é um ato real e autêntico, também os materiais usados deverão ser o mais real, o mais autêntico e o mais contextualizado possível para promover um contexto necessário a uma comunicação autêntica.

De facto, a autenticidade dos materiais usados numa aula de língua estrangeira parece ser uma das características chave para o sucesso da comunicação. Este tipo de documentos, pela sua autenticidade, é mais motivador e suscita no aluno a curiosidade e o interesse pelo que é a realidade do Outro. Os materiais com estas características deverão permitir ao aluno “adentrarse un poco más en el mundo hispanohablante y que se ciñan más a sus necesidades.” (Soriano, 2010:39). Ainda segundo esta autora,

debemos, también, dinamizar la clase y llevar a ésta materiales auténticos que puedan resultar atractivos a los estudiantes y que, con una lengua natural y de hoy en día, consigan una mayor motivación al lograr una identificación mayor con los hablantes nativos. (2010:39)

Esses materiais podem ser conseguidos através do uso de “artículos periodísticos, entrevistas tanto escritas como orales, folletos y carteles publicitarios, anuncios televisivos, programas y series de televisión, canciones, películas...” (Soriano, 2010:39). Este tipo de material pode hoje em dia ser facilmente encontrado através da Internet, tal como é ressaltado pela mesma autora e poderá ser uma fonte de motivação extra no ensino desta disciplina. Obviamente que para além destes recursos, e de acordo com a investigação feita por Goicoechea e refletida no seu artigo (2013), outras serão as possíveis fontes de materiais. A nível do material escrito, os textos clássicos ou literários, “dada la riqueza que contienen y las posibilidades que ofrecen para profundizar en el conocimiento de la lengua castellana”, são motivadores e enriquecedores. De carácter mais prático são os textos sobre aspetos da vida quotidiana que

são utilizados para “ahondar en la practicidad del aprendizaje idiomático” e que se traduzirão no dia a dia nos aspetos mais pragmáticos e que permitirão uma comunicação mais qualificada com as pessoas do país da língua meta. Mais relevantes são ainda os documentos que se referem à atualidade. Pela proximidade temporal à situação o aluno identifica-se mais facilmente com o conteúdo. E neste domínio esta autora menciona ainda a tradução, a análise de textos, a explicação e exemplificação “de los procedimientos de determinadas acciones, el desarrollo de conceptos, la clarificación la gramática y la ejemplificación sobre la manera de realizar determinadas tareas”. Tudo o que possa explicitar e clarificar aspetos relacionados com a língua e a cultura da língua meta serão uma mais-valia para todos os intervenientes neste processo.

No seu estudo, esta autora aborda ainda outros recursos, como as imagens estáticas ou em movimento, que no parecer dos alunos que são alvo desta investigação poderão ser relevantes se adequados ao público-alvo, e poderão desenvolver outras competências para além das linguísticas, nomeadamente a criatividade. As dramatizações ou *role play* que pretendem “crear situaciones ficticias que propicien el diálogo y la comunicación interpersonal.” Para alcançar o objetivo final destes recursos o aluno terá que ultrapassar várias etapas na preparação dos mesmos, que o motivarão e consequentemente lhe trarão melhorias na utilização da língua meta. Para alguns dos alunos deste estudo os debates poderão desenvolver, para além da língua, a capacidade de argumentação e do raciocínio. A música e a letra das canções poderão melhorar a pronúncia e a aprendizagem de vocabulário e expressões novas e as atividades orais em pares conduzem à partilha de conhecimentos, em que todos “se ayudan y enriquecen mutuamente”.

Tendo tudo isto em conta, podemos concluir que os meios impressos e audiovisuais são inúmeros e há uma vasta lista de materiais à qual os professores podem recorrer de acordo com as características do grupo que têm pela frente. Hoje em dia, inclusive, pondo a internet ao serviço da prática docente, encontramos um sem número de recursos aí disponibilizados. Ibáñez (2003) apresenta um documento onde resume de forma bastante prática um conjunto de direções referentes a vários portais de Internet dedicados ao Espanhol como Língua Estrangeira, bem como direções onde se podem

encontrar: "los materiales que a través de la Consejería de Educación de la Embajada de España se han elaborado en distintos países" e ainda outras fontes a que o pessoal docente poderá recorrer na sua prática diária.

Na verdade, muitos são os materiais e recursos disponibilizados ao docente para preparar e organizar as suas aulas. Cabe ao professor conhecer da melhor forma os seus alunos e o grupo com quem tem que trabalhar e nunca esquecer que são eles o centro de todo o processo. Ajustar os recursos e os materiais às suas características deverá ser a grande preocupação do professor para motivar e conseguir uma aprendizagem mais autónoma, lúdica e moderna (Ibáñez, 2003).

Experiência Docente

No presente capítulo pretendo fazer uma breve reflexão sobre o meu percurso na docência. A minha formação base é a de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo Educacional e durante vários anos lecionei apenas estas duas disciplinas.

Ao longo destes últimos anos, e como já referi no início deste relatório, para além da minha atividade docente reiniciei um percurso académico, agora na vertente do espanhol, que se revelou proveitoso e uma mais-valia para mim. Este novo desafio iniciou-se há alguns anos, quando comecei por fazer um curso de espanhol de preparação para o DELE Superior e daí, encetei um novo projeto profissional relacionado com esta nova língua. Já não sendo suficiente para o que me propunha, lecionar a disciplina de Espanhol, retomei os estudos na Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Nestes últimos 7 anos tenho tido a oportunidade de lecionar a disciplina a alunos do Ensino Básico, no colégio onde trabalho há 13 anos – o INED NEVOGILDE.

Segundo o Projeto educativo desta instituição, o INED NEVOGILDE – Instituto de Educação e Desenvolvimento – é um colégio que se situa na antiga freguesia de Nevogilde, concelho e distrito do Porto. Nevogilde é uma área da Foz, com características muito próprias, constituindo uma das zonas mais nobres da cidade do Porto, com elevado rendimento *per capita* e nível escolar predominantemente universitário.

Quer pela sua localização, quer pelas suas características, o colégio é procurado por alunos de um meio socioeconómico bastante homogéneo, cujos pais, maioritariamente com formação universitária, se inserem nos segmentos médio-alto e alto da sociedade.

Ainda segundo este documento, estas características influenciam decisivamente o ambiente geral da população discente, onde é patente um conjunto de referências comuns.

Os alunos têm interesses bastante diversificados e as famílias promovem o acesso a várias fontes de informação e cultura. Na sua generalidade, são empenhados na construção das suas aprendizagens,

visando o desenvolvimento de um percurso sólido que corresponda aos seus objetivos no âmbito do prosseguimento de estudos.

Para os Encarregados de Educação, a Escola constitui-se como uma referência de valores e competências a formação dos seus educandos é perspectivada num percurso escolar consistente, visando a continuidade dos estudos.

Na realidade e de acordo com o Projeto Educativo da instituição, o objetivo da Escola é preparar o aluno para uma integração plena na sociedade, criando as condições propícias ao desenvolvimento das suas potencialidades e à aquisição do conjunto de conhecimentos e competências que lhe permitam a sua realização pessoal, diferente de todas as outras.

Para essa integração total o colégio promove, entre outros, um ensino personalizado, condições de desenvolvimento cultural nos vários aspetos, a aquisição de hábitos de trabalho e atitudes de reflexão e espírito crítico, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, de reflexão e da curiosidade científica. No serviço à comunidade o colégio estimula ainda o espírito de serviço à mesma, a disciplina como forma de respeito pelos outros, o respeito pela vida, pela liberdade e pela propriedade, a consciência de cidadão da Europa e a cidadania moral, social e política.

Assim, em conformidade com o Projeto Educativo do colégio são definidas as linhas gerais que são operacionalizadas no Projeto Curricular. Este determina que à saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

- articular saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para a obtenção de informação;
- adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos específicos;
- pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- escolher estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

- realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Para conseguir integrar todos os descritores acima apresentados, o colégio preconiza um ensino personalizado e centrado no aluno e nas suas necessidades. O trabalho realizado com o aluno abrange a sua vivência dentro e fora da sala de aula e a sua relação com toda a comunidade escolar. Nos últimos anos o 3.º ciclo do ensino básico foi constituído por cerca de 2 a 3 turmas por cada ano de ensino. Nessas turmas tem-se verificado uma certa heterogeneidade na escolha das línguas estrangeiras, sendo o francês e o espanhol as escolhas mais usuais. Os grupos turma são constituídos por cerca de 20 alunos, em média. Esta característica dos grupos de trabalho vem ao encontro do que a instituição valoriza e pretende promover, neste caso um ensino personalizado com atenção especial para as particularidades próprias e individuais dos alunos. Acreditamos que a qualidade do nosso ensino passa pela atenção e disponibilidade que podemos partilhar com os nossos alunos, sendo o ambiente em sala de aula propício a um trabalho de excelência.

De um modo geral, os meus alunos optam pelo espanhol no seu percurso académico, por várias razões. No entanto, as mais evidentes passam pela crença inicial que dada a aparente semelhança entre as duas línguas o processo de aprendizagem será mais fácil; por outro lado, consideram a língua uma mais-valia no seu percurso académico ou profissional futuros. Dada a proximidade geográfica, revêem-se desde cedo a fazer a vida universitária ou até a procurar trabalho e/ou a trabalhar na nossa vizinha Espanha.

Outro dos documentos orientadores do projeto educativo é o Plano Anual de Atividades. Nele são descritas as propostas dos vários grupos para dinamizar toda a comunidade escolar. Para além de um documento expositivo, o PAA espelha o empenho e a dedicação dos vários professores do INED para dinamizar múltiplas atividades no colégio, permitindo aos seus alunos uma formação plena em todas as áreas.

Nesta perspetiva do aluno completo, integrado e cidadão do mundo a preocupação dos docentes do colégio é a de preparar jovens autónomos, independentes e capazes de intervir e reagir da melhor forma perante qualquer

nova situação. Em particular no que se refere à disciplina de Espanhol as atividades gerais que têm feito parte do PAA são as seguintes: a celebração do “*Día de la Hispanidad*”, do “*Día de Reyes*” e o “*Día de los Idiomas*”. Em todos os casos, a vertente cultural é explorada com base no trabalho de pesquisa realizado pelos alunos. A curiosidade em descobrir as razões das celebrações, as diferenças relativamente à sua própria cultura e tradições são por si só fonte de motivação e interesse nas atividades propostas.

No caso das primeiras celebrações mencionadas o trabalho realizado parte da apresentação de pequenos vídeos motivadores para os alunos, alertando-os para as diferenças culturais e para toda a envolvência histórico-cultural. No caso do “*Día de la Hispanidad*” existe também um pequeno resumo histórico, que pretende situar os alunos no contexto histórico. Esta informação é passada aos alunos através de diferentes abordagens: mini exposição de trabalhos, ficha informativa e ficha formativa, apresentação multimédia, vídeos educativos, etc. No dia da celebração, a rádio da escola em conjunto com os alunos de espanhol dedica o seu espaço à música espanhola, colocando, desde logo, os alunos em contacto com diferentes estilos, cantores e bandas. No 8.º e 9.º ano, os alunos realizam alguns trabalhos alusivos ao tema que são expostos no próprio dia. São os alunos os grandes dinamizadores das atividades, procurando músicas e fazendo as suas próprias *playlist*, organizando e decorando o espaço. Na vertente gastronómica e a pedido do grupo a ementa surge também nestes dias com um toque espanhol.

Em relação ao “*Día de Reyes*” há também exploração de vocabulário específico, comparação entre as tradições natalícias portuguesas e espanholas, e mais tarde a realização de uma carta aos Reis Magos e a apresentação do evento “*Cabalgata de los Reyes*”. A ementa também faz lembrar a nossa vizinha Espanha e os alunos são colocados em contacto com algumas tradições e alguns dos doces típicos desta época.

O “*Día de los Idiomas*” é uma celebração que envolve todas as disciplinas de línguas. Cada língua apresenta as suas diferentes vertentes culturais: histórica, cultural, gastronómica, musical, etc. Ao longo de todo o dia podem ser descobertas as salas típicas de todas as línguas que são estudadas no nosso colégio. No caso particular do espanhol, a sala apresenta todos os trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano, com decorações a lembrar

os lugares e os símbolos mais emblemáticos de Espanha. É também organizada uma apresentação de comidas típicas de Espanha, trazidas pelos alunos e que transforma a sala numa aparente “taberna” espanhola.

Estas são as três celebrações com maior visibilidade ao longo do ano. Contudo, e como já referido anteriormente, dado a indissociabilidade entre língua e cultura, ao longo de todas as unidades são trabalhados e apresentados aspetos culturais relevantes e integrados nos temas gerais da planificação. Para tal, o próprio manual escolhido vai de encontro a este objetivo:

- “Cada unidade: - contempla, de forma integrada, os conteúdos socioculturais e comunicativo;
- fornece os meios de expressão necessários à interacção em situações da vida real;” (Ahora Español, 2014-3)

Tecnicamente, no caso do 7.º ano os alunos têm o primeiro contacto com a língua. Contudo, e dado o estrato socioeconómico no qual se integram, os meus alunos são alunos viajados, e que em muitos dos casos já visitaram, não só Espanha, como também diferentes países cuja língua oficial é o espanhol. O ponto de partida destes alunos é já de um patamar de conhecimento mais avançado. Conhecem a língua, alguns dos costumes e tradições e de algum modo fazem naturalmente a comparação entre o vocabulário, os costumes e tradições portugueses e espanhóis. Aliás, de um modo geral, na primeira abordagem à língua, quase todos os alunos a consideram muito acessível e com muitas semelhanças. É ao longo dos três anos de aprendizagem que se vão deparando com as particularidades e até algumas dificuldades criadas pelas ideias preconcebidas e estereotipadas que assumem desde esse primeiro contacto.

A mim, enquanto professora, cabe-me o papel de descodificadora ou de condutora nesse processo de descodificação. Para concretizar tal tarefa utilizo habitualmente nas minhas aulas atividades que refletem situações do dia-a-dia, numa busca constante de um trabalho comunicativo e significativo. Pude constatar até agora que a proximidade à situação do aluno e às suas vivências criam a motivação e a entrega necessária à concretização do nosso objetivo último: a comunicação numa língua estrangeira.

Os elementos socioculturais são transmitidos de forma sequencial ao longo dos três primeiros anos de aprendizagem do ensino básico e surgem naturalmente associados às diferentes temáticas abordadas. Quanto aos materiais usados são variados e sempre que possível autênticos. De uma forma transversal, utilizei e utilizo músicas, pequenos vídeos com entrevistas, reportagens, publicidades, situações do quotidiano, curtas-metragens e ficheiros áudio. De algum modo, todos estes materiais transmitem situações reais e podem colocar os alunos em situações comunicativas autênticas.

Na verdade, e como já foi referido anteriormente neste trabalho, a autenticidade dos materiais, a aproximação aos interesses dos alunos e a perspetiva comparativa com a sua própria língua e cultura permite-lhes desenvolver as suas competências comunicativas a par com os sentimentos de tolerância, respeito e aceitação da diferença.

O começo do ano letivo combina sempre com um trabalho inicial de primeiro contacto com a língua. Em todos os anos de escolaridade, esta primeira unidade visa dar uma visão bastante abrangente dos elementos caracterizadores do país e do seu povo. Geografia, personalidades famosas, gastronomia, festas, turismo e arte são alguns dos temas tratados quase sempre de forma lúdica e em jeito de jogo ou concurso. No caso do 7.º ano essa primeira unidade é muito abrangente e pretende quebrar com alguns dos estereótipos que acompanham os alunos. A comparação com Portugal é inevitável e é desde esse momento que se vão deslindando algumas dúvidas ou até algumas crenças enganosas. Se a bandeira e o facto de Espanha ser um país francamente maior que Portugal e com um maior número de habitantes não é para eles novidade, o papel da Realeza na governação do país e os diferentes idiomas que são falados em Espanha já são particularidades para as quais não estariam alertados. Se o mundo do desporto, diga-se o do futebol, ou alguns dos monumentos e cidades mais famosas de Espanha, como Barcelona, Madrid ou Sevilha não causam surpresa aos meninos e meninas com quem trabalho, já aquela bailarina do vestido vermelho longo e com folhos ou aquele arroz amarelo com uma grande variedade de ingredientes não são elementos que associam de imediato ao país que começam a estudar. Nesta fase inicial todos estes elementos vão sendo apresentados e explicados de forma muito ampla e com o contributo das

novas tecnologias, pois é através delas que à medida que vamos discutindo alguns dos assuntos estes vão sendo apresentados em aula, seja pela investigação realizada pelos próprios alunos seja pelas minhas pesquisas e apresentações. As festas típicas, como por exemplo a *Tomatina* de *Buñol*, as músicas e os cantores mais conhecidos e os experientes bailarinos de flamenco são aspetos culturais que cativam a atenção dos alunos, por se tratar de questões reais e autênticas.

Esta importância das tecnologias e dos seus meios ao serviço do ensino é mencionada por Sarmiento (1994) quando afirma que:

Actualmente, vivemos numa sociedade onde o computador assume, cada vez mais, uma importância significativa no dia-a-dia de cada cidadão. Neste sentido, a escola como meio socializador da criança, não se pode alhear da utilização deste recurso educativo nas suas salas de aula, até porque utilizá-lo significa aproveitar o seu potencial fascinante e educativo como factor de motivação dos alunos e dos professores, tendo sempre em consideração a dinâmica da aprendizagem. Se o nosso sistema educativo quer assumir como principal preocupação a formação de pessoas capazes de uma inserção crítica e criativa no mundo actual, dominar as TIC torna-se primordial na educação dos nossos alunos.

Quando introduzo o tema da apresentação, uma das questões que desde logo causa curiosidade é o facto do tratamento entre as pessoas numa situação de comunicação real ser diferente da que usamos em Portugal. Como sabemos, o *tuteo* é uma forma de tratamento habitual em Espanha, retirando, por vezes o tom cerimonioso às conversas e às relações. Em Portugal, a distância relacional implica a utilização da terceira pessoa, revelando assim um tratamento mais cerimonioso. Para os meus alunos e neste caso os de 7.ºano, nem sempre é fácil perceberem que essa cerimónia pode ser transmitida pela própria postura corporal ou pela forma de estar ou de agir e que só deverão usar o *usted* em situações particulares, como por exemplo, com pessoas mais velhas e/ou muito importantes, não querendo de modo algum sugerir desrespeito ou descuido no tratamento do próximo com a utilização do *tú*.

Por outro lado, um dos primeiros aspetos referidos pelos alunos de 7.ºano como característica do povo espanhol é a sesta. O mito da sesta continua a ser uma ideia pré concebida, quando na verdade são apresentados

outros países europeus com um maior número de adultos a cumprir este ritual. Culturalmente, esta é uma tradição ligada à sociedade espanhola que tento desmistificar e esclarecer logo desde o início.

Ao trabalhar o tema da rotina diária e das horas é inevitável tratar o tópico dos horários em Espanha. Se bem que já não é situação nova para grande parte dos alunos, pelas suas visitas regulares a Espanha, esta questão refere-se a toda a estruturação do dia-a-dia dos espanhóis. O comércio que apresenta horários muito distintos do nosso, o horário das refeições que entram quer pela tarde, quer pela noite dentro. A comparação com os nossos horários é inevitável e daí surgem um sem número de questões de teor muito prático, relacionadas com a rotina dos jovens espanhóis que, tal como eles, frequentam a escola, praticam desportos e têm atividades extracurriculares.

A gastronomia é outro dos temas fortes a nível cultural. Nas simulações e *role plays* que fazemos em aula, os meus alunos simulam diálogos em restaurantes onde vestem o papel de clientes ou *camareros*. Para além de trabalharem, obviamente, o vocabulário sobre o tema, inteiram-se também das normas de convivência e comunicação de uma situação autêntica e totalmente possível de acontecer em contexto de comunicação real. Ficam a conhecer a gastronomia e os pratos típicos das diferentes regiões e o tradicional *tapeo*. Quanto a este tema o seu contacto passa a ser mais real nas celebrações já referidas anteriormente neste relatório, pois podem aí experimentar algumas das especialidades espanholas.

Como já mencionei, os aspetos culturais são trabalhados de forma sequencial ao longo dos três anos e de acordo com o crescimento, maturidade e interesses dos próprios alunos. Esta estrutura vem de encontro ao que Escamilla (1993: 98) refere para a ordenação dos objetivos:

El diseño y formulación de objetivos ha estado marcado en la última década por el uso de las *taxonomías*, instrumentos que intentan categorizar, en términos de complejidad creciente, las posibilidades de los sujetos en el campo cognoscitivo, afectivo y psicomotriz.”

Além disso, relacionam-se diretamente com os temas tratados unidade após unidade.

No oitavo ano, além dos aspetos referidos anteriormente, trabalho também o tema da arte, mais concretamente o cinema. Com a visualização e

exploração de curtas-metragens são apresentados alguns dos trabalhos realizados no cinema espanhol, alertando para a importância dessa área e do tipo de trabalho, prêmios e concursos existentes a este nível. Os prêmios Goya, os nomes mais conhecidos dos atores e realizadores espanhóis e a sua importância no panorama cinematográfico e temas como a discriminação e o racismo são alguns dos elementos trabalhados a este nível.

Por outro lado, são associados aos temas abordados e preconizados pelo programa de espanhol, a celebração de dias mundiais e internacionais para promover uma determinada mensagem. Estando a lidar com jovens em formação, e independentemente da intenção ser a de aprender uma língua, os princípios e os valores de uma sociedade saudável e equilibrada são os mesmos e acompanham a aprendizagem da mesma. Quer em Portugal quer em Espanha pretende-se desenvolver nos adolescentes hábitos alimentares e práticas saudáveis. Como tal, é usual apresentar, discutir e refletir em aula assuntos como o uso indevido do telemóvel, a utilização das bicicletas como meio de transporte, a dependência da televisão ou das novas tecnologias e a bebida, tendo em conta o ponto de vista do povo espanhol e recorrendo para tal a artigos de jornal ou revista, reportagens e/ou vídeos de campanhas desenvolvidas. Acredito que o meu papel como professora vai mais além da transmissão de conhecimentos práticos e associados apenas às línguas que ensino. O professor e a escola não sendo responsáveis pela formação integral do aluno representam os elementos que, a par com a família e os amigos, contribuem em grande medida para o seu crescimento, a sua socialização e o seu desenvolvimento. Segundo Sousa & Filho (2008:4):

Além de fornecer modelos comportamentais, fontes de conhecimento e de ajuda para o alcance da independência emocional da família, a escola também passa a ser o local para a formação do ser social e para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento – que pode ser utilizado pelo aluno em seu meio de sociabilidade como instrumento de sua prática.

Cabe ao professor encaminhar e sensibilizar o aluno para seguir um caminho que lhe permita crescer saudável, mais forte e com a convicção de que desenvolverá uma personalidade firme. Esse encaminhamento poderá e

deverá ser feito através dos próprios conhecimentos e elementos que são lecionados no dia-a-dia.

No que diz respeito aos aspetos mais concretos da aprendizagem de uma língua são também elementos de estudo as suas características geográficas e os locais de maior importância. Na verdade, e dada a diversidade geográfica da língua, muitos são os lugares de interesse que existem não só na nossa vizinha Espanha como em muitos outros países que têm o espanhol como língua oficial. Assim, é nos últimos dois anos do ensino básico que a geografia apreendida pelos meus alunos ultrapassa a mera divisão por comunidades analisada no sétimo ano. Lugares exóticos, parques naturais e parques temáticos, as especificidades das principais cidades espanholas ou dos países cuja língua oficial é o espanhol e os possíveis roteiros turísticos que podemos encontrar nesses locais, são aspetos estudados e que pela sua autenticidade e veracidade suscitam o interesse e captam a atenção dos meus alunos. Principalmente no 9.º ano, tento dar a conhecer aos meus alunos o que de mais enriquecedor e grandioso Espanha tem para nos dar, indo mais além dos monumentos e cidades mais conhecidas. O facto de Espanha ter, por exemplo, um vasto Património Mundial reconhecido pela Unesco é um aspeto que apresento e promovo nas minhas aulas. Usando pequenos vídeos que expõem resumidamente a informação mais relevante acerca desses locais, como sendo por exemplo, as cidades de Córdoba, Ávila, Cáceres, Mérida, Salamanca ou Santiago de Compostela, entre muitas outras, os alunos conseguem assim uma visão mais abrangente do que este país tem para nos oferecer fugindo, de certo modo, aos ícones mais conhecidos e representativos da cultura espanhola. De salientar que esta é uma abordagem recente pois nos primeiros anos em que leccionei esta disciplina tinha uma tendência para me centrar nos locais e monumentos mais tradicionais e mais comuns. Nestes últimos anos alterei essa forma de apresentar estes conteúdos, procurando abrir novas janelas para um país que, apesar de aparentemente já conhecido pelos meus alunos, tem muito por descobrir e para oferecer.

Nalguns dos casos, os alunos são convidados a criar o seu próprio roteiro turístico, como se de uma agência de viagens se tratasse, e noutros casos a apresentar a sua própria visão dos vários locais num trabalho expositivo para a turma ou num registo escrito para apresentação no Dia das

Línguas. De qualquer das formas nesta pesquisa os alunos deparam-se, inevitavelmente, com as particularidades culturais dos diferentes locais, questionando, comparando e enriquecendo-se e nunca esquecendo a aprendizagem da língua a que sempre se propuseram.

Um outro aspeto a salvaguardar são as Festas mais típicas e mais famosas. Das *Fallas de Valencia* ao *San Fermín de Pamplona* ou a *La Tomatina de Buñol* contam-se as datas, as tradições e a sua história, enraizadas desde há séculos. Se o Natal é uma época de festividades muito característica, o Carnaval e a Semana Santa também se revestem de um carácter bem significativo. Mais uma vez, e recorrendo a reportagens e vídeos sobre as várias celebrações, os alunos vão ficando a conhecer o que de mais tradicional podemos encontrar em Espanha e, de algum modo, vêem assim refletida a cultura de um povo e a sua identidade.

Claramente e ao longo destes últimos anos tenho verificado uma evolução no tratamento deste tema nos próprios manuais. Os primeiros manuais com que trabalhei não referiam com tanta evidência e preocupação a cultura e os aspetos menos formais da língua. Nestes últimos anos verifiquei um maior cuidado em proporcionar aos professores sugestões de atividades e materiais para que de uma forma natural estes conteúdos fossem desenvolvidos nas aulas de língua estrangeira e que permitissem ao professor explorar estes conteúdos de modo criativo, motivador e significativo.

Sem dúvida, a abordagem intercultural, que mencionamos desde o início deste relatório e aplicámos nas nossas aulas de língua, apresenta inúmeras vantagens e razões para ser integrada no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, e tendo em conta a riqueza temática e a exigência do programa a todos os outros níveis, que não somente o cultural, a tarefa de explorar em aula o tema que proponho neste projeto converte-se numa missão extenuante e nem sempre possível de concretizar na sua totalidade. Com muita pena minha e, também, dos meus alunos, alguns destes temas têm que ser abordados de modo mais superficial e menos aprofundado para que os objetivos finais sejam cumpridos e a disciplina realizada com sucesso. Assim, verifica-se que apesar de virem preconizados nos programas de espanhol, os referentes culturais são, por vezes, colocados de lado em detrimento dos aspetos considerados mais formais e necessários à comunicação.

Esta questão é por de mais evidente quando pensamos no próprio processo de avaliação. De acordo com o Regulamento Interno do colégio onde exerço funções, o processo avaliativo segue as normas legais em vigor, tendo em conta duas vertentes. A primeira que diz respeito aos conhecimentos adquiridos, à utilização desses conhecimentos e à capacidade de os relacionar. Claramente, apontando para as questões cognitivas, esta informação é recolhida através de instrumentos de classificação, numa escala de 1 a 20 valores que são revertidos na escala oficial de 1 a 5 nos finais de período. Aliás são cinco os momentos de avaliação, sendo três em final de período e dois momentos intercalares. No caso da avaliação intercalar apresenta um carácter mais qualitativo e surge com comentários que referem a dedicação e o empenho dos nossos alunos às diferentes disciplinas, bem como os aspetos que poderão e deverão corrigir para melhorar os seus resultados. Estes vários momentos permitem realizar uma avaliação mais frequente e verificar mais a miúdo a integração e aquisição das aprendizagens.

Relativamente aos instrumentos de classificação podem ser testes; questões de aula ou seja exercícios curtos aplicados imediatamente após a leção dos conteúdos com o intuito de captar permanentemente a atenção dos nossos alunos e assegurar uma aprendizagem mais eficaz e a longo prazo; exercícios de compreensão oral e/ou apresentações orais. A outra vertente, que visa aspetos de índole mais pessoal do aluno, terá em conta vários aspetos como sendo o empenho, a pontualidade e a assiduidade, o esforço em superar dificuldades, a resposta perante desafios inovadores, a integração em equipas de trabalho, etc. (valorização da dimensão humana no trabalho); o bom relacionamento interpessoal, cívico e social (educação para a cidadania) e a capacidade de utilizar as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

A verdade é que no processo avaliativo os aspetos culturais afincadamente defendidos neste trabalho, nos programas de espanhol e cada vez mais contemplados nos próprios manuais não são assim tão tidos em conta e dificilmente são contabilizados na avaliação quantitativa que acabei de referir. Podemos encontrá-los refletidos qualitativamente e nomeadamente na vertente mais pessoal e subjetiva da avaliação. A atenção e concentração durante as aulas, a participação ordenada e oportuna, a colaboração nas diferentes tarefas e o respeito pela opinião dos colegas são alguns dos itens

avaliados nesta vertente. O empenho, o entusiasmo e o trabalho que os meus alunos demonstram quando dinamizo no colégio as atividades de índole mais cultural, como sendo o *Día de los idiomas*, o *Día de la Hispanidad* e o *Día de Reyes* são valorizados e “avaliados” segundo critérios algo subjetivos. Esses pontos são, regra geral, positivamente avaliados pois pela índole mais prática dos conteúdos culturais, a proximidade com a realidade e o seu dia-a-dia os discentes identificam-se, interessam-se e envolvem-se em aula e fora dela trabalhando para a disciplina com outro afincado.

Tudo isto direcciona a minha reflexão para o que poderei fazer para alterar, de algum modo esta realidade. As restrições impostas pelo próprio programa, as exigências da planificação e a subjetividade do tema são algumas questões que se levantam e que têm necessariamente de ser ponderadas. Até que ponto deverá e poderá ser feita uma avaliação cognitiva e mais precisa destes elementos culturais, essenciais à prossecução de uma comunicação bem-sucedida? Parece-me que esta pergunta será o meu ponto de partida para uma nova etapa na minha reflexão profissional e porque o processo de ensino aprendizagem é um processo dinâmico e aberto poderei considerar outras escolhas, tentar novas estratégias e procurar encontrar o equilíbrio de todos os elementos a trabalhar numa língua estrangeira.

Neste capítulo sobre a minha experiência profissional torna-se difícil apresentar detalhadamente o trabalho que realizei nos últimos seis anos. Foram muitos os alunos com quem tive o prazer de trabalhar e muitas as estratégias que usei na procura do sucesso comunicativo. Tendo por base os estudos que desenvolvi e os pressupostos teóricos que aprofundei nos últimos anos da minha vida académica e tentei espelhar neste trabalho de forma simplificada, procurei exercer a minha função de formadora e educadora.

Na verdade, enquanto professora tenho tentado manter-me sempre o mais invisível possível, neste processo em que o aluno deverá ser o protagonista. Sendo eu o elemento facilitador do contacto entre culturas, procuro abrir um caminho livre de preconceitos e discriminação aos meus alunos, criando uma abertura genuína a novas culturas e tradições.

Capítulo 8**Considerações Finais**

Ser professor apresenta-se nos dias de hoje como um desafio intenso e em constante mudança, refletindo a própria sociedade em que vivemos: movimentada e dinâmica. As vivências tidas enquanto professora naquela que é quase a minha primeira casa há mais de doze anos permitiram-me crescer e evoluir, não só a nível profissional como também a nível pessoal. Sempre considerei o ensino como uma vocação que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos científicos e, como tal, sempre encarei a minha profissão como uma mais-valia na formação de crianças e jovens, sendo essa uma preocupação premente e permanente.

Terminado este relatório sinto que, por um lado, estou mais rica do ponto de vista do conhecimento e, por outro lado, com maior sede de conhecimento e de aprendizagem, pois ao refletir e tentar justificar tão profundamente as bases e a importância de um ensino comunicativo abri algumas janelas que, de outra forma, provavelmente não encontraria. As preocupações que tenho hoje na preparação e planificação de uma aula, de uma unidade, de um teste ou de uma atividade são distintas das que tinha antes de iniciar todo este processo.

Sinto-me mais atenta à reação dos meus alunos, mais permeável à reflexão e à possibilidade de moldar a minha forma de estar e de lecionar de acordo com o meu público, as suas necessidades, interesses e motivações. Tendo em conta que vivemos numa sociedade cada vez mais cosmopolita, multicultural e globalizante, a aprendizagem de uma língua tornou-se num processo mais complexo, com mais variáveis e elementos a coordenar. Aliás essa aprendizagem apresenta-se agora como uma necessidade fundamental à qual ninguém pode escapar. Como referido por Samovar, Porter & MacDaniel (2012:4) “You live in an era where intercultural communication skills are not just an asset; they are a requirement”.

No contexto educativo trabalhar para alcançar competências para uma comunicação intercultural exige o controlo e a articulação de um conjunto de fatores muito diversificados. Ao aprender uma língua é impossível escapar ao

legado cultural que lhe é inerente. A herança cultural que refiro como título deste relatório remete-nos para todos esses aspetos. As tradições, as crenças, os hábitos, os estilos de vida, práticas, normas e conhecimentos que estão associados à aprendizagem de uma língua não podem nunca ser descurados. Contudo, também não poderão ser salientados e destacados como algo pouco natural e fora de contexto. Na busca de uma comunicação intercultural cabe ao docente converter este caminho num percurso seguro e tranquilo. A ponte terá que ser estabelecida entre a língua materna e a língua meta. A comparação entre as duas será inevitável. No entanto, será desse processo comparativo que surgirá a aprendizagem. Dos encontros e desencontros culturais advirão os conhecimentos e as conclusões que formarão os saberes e as aprendizagens do aluno.

A abordagem intercultural aqui defendida pretende desenvolver nos alunos valores e atitudes de tolerância, respeito e aceitação da diferença. Apesar da proximidade geográfica, as diferenças culturais entre Portugal e Espanha são consideráveis. O que é a norma num país pode e não será sempre no outro. A aprendizagem da língua estrangeira implica uma abertura ao Outro, o ser capaz de sair da sua zona de conforto e não se sentir melindrado pela diferença. O processo é bidirecional. O professor deverá preparar o caminho para o discente estar aberto ao conhecimento da cultura meta, fazer a comparação com a sua própria cultura e só depois desse processo tirar as suas próprias conclusões e aprendizagens. Aprender aprendendo sobre o Outro e, inevitavelmente, sobre si próprio, pois é neste processo de reflexão e análise de tudo o que o rodeia que o aluno cresce e cria mecanismos pessoais que lhe permitem acionar os seus conhecimentos para evitar o insucesso comunicativo e os mal-entendidos.

Aprender uma língua é um desafio constante de construção e perceção de uma nova realidade. Trabalhar para uma interculturalidade saudável é imprescindível para alcançar uma sociedade também ela saudável e equilibrada. Como tal, podemos concluir que é na educação e na formação dos jovens que reside a essência da construção do perfil dos nossos alunos e consequentemente da base da nossa sociedade. Serão eles os adultos de amanhã e se queremos um mundo melhor será neles que deveremos apostar.

Realizar este relatório permitiu-me organizar os meus próprios saberes, valorizar todas as experiências que tive ao longo destes últimos anos, reconhecer as minhas fragilidades e tentar encontrar as soluções para uma aprendizagem autónoma e significativa.

Referências Bibliográficas

AGUADO, Teresa (2008) Comunicación Intercultural. *GLOSARIO Educación Intercultural*, Colectivo Yedra, Madrid. Acedido em: 8 de março de 2014, em <http://www.educatolerancia.com/pdf/Glosario%20Educacion%20Intercultural.pdf>

BARALO, Marta (2003). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/le. *El español lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Manuel Pérez Gutiérrez e José Coloma Maestre (Ed. Lit). ASELE: Murcia. Acedido em: 20 de março de 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0152.pdf

BIZARRO, Rosa (2012) Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplo. *Linguarum Arena - VOL. 3*, PP 117 – 131. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

BROWN, Douglas H. (2000) *Principles of Language, Learning and Teaching*. (4thed.). New York, Longman.

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, Oxford University Press

CANTONI, Maria Grazia (2005). *A Interculturalidade no Ensino das Línguas Estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural – o caso do ensino da língua italiana*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

CASTRO VIÚDEZ, Francisca (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *El español lengua del mestizaje y la interculturalidade. Actas del XIII Congreso Internacional de la*

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Manuel Pérez Gutiérrez e José Coloma Maestre (Ed. Lit). ASELE: Murcia. Acedido em 14 de março de 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf.

CEIA, Carlos (2006). Por que é importante estudar línguas e por que é que não estudamos pp.1-7. Acedido em 27 de dezembro de 2013 em http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/aprender_linguas.pdf.

CENOZ IRAGUI, Jasone (2004). El concepto de competencia comunicativa. Em Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores.Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp.449-466

Centro Virtual Cervantes. (1997). Dicionário de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Acedido em 3 de dezembro de 2014, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcocomuneurr_efer.htm

CONSELHO DA EUROPA (2001) - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Coordenação de edição da versão portuguesa: Asa Editores

Dicionário da Real Academia. Acedido em 3 de dezembro de 2014, em <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press

FERNÁNDEZ SORIANO, S. (2010). Cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ELE. *MarcoELE, Revista*

de *Didáctica ELE*, N.º 10. Acedido em 21 de março de 2015, em http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11º ano, Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. DGEBS, ME. Acedido em 27 de dezembro de 2013, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/R_eccorrente/espanhol_10_11_12_inic.pdf

FÉRNANDEZ, Sonsoles (2009) *Tareas y Proyectos en Clase: Español Lengua Extranjera*. Madrid, Edinumen.

FONCUBIERTA MURIEL, José Manuel (ND). *Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Agustín Barrientos Clavero (Coord) ASELE: Cáceres. Acedido em: 20 de março de 2015, Editorial Edinumen. Acedido em 20 de março de 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0969.pdf

GALINDO MERINO, María del Mar (2005) La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas, *Interlinguística*. N.º16 (1), pp 431-441

GOICOECHEA GANOA, M.ª Ángeles (2013). Recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje del español: percepción del alumnado. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, N.º 17. Acedido em 20 de março de 2015, em http://marcoele.com/descargas/17/goicoechea_percepcion_recursos.pdf

GONZÁLEZ BLASCO, Marisa (2009) *Aprendizaje Intercultural: Desarrollo de Estrategias en el aula*. *MarcoELE*, N.º9. Madrid, Fundación Actilibre, Col.

Expolingua. Acedido em 25 de junho de 2014, em http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen (N.D.) “Los contenidos culturales”, Universidad de Valladolid.

GUTIÉRREZ ORDÓNEZ, Salvador (2004) La subcompetencia pragmática. Em Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp.533-549

HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Interculturalidad. Forma. Formación de Formadores 4* (Cuadernos de Didáctica ELE). Alcobendas (Madrid): SGEL, pp 7-35

IBÁÑEZ QUINTANA, Jaime (2003). Materiales en internet para la clase de español como lengua extranjera. *Actas del XIV Congreso Internacional de Lenguas Extranjeras*. Hermégenes Perdiguero Villareal, António A. Alvarez (Coord). ASELE Burgos. Acedido em 21 de março de 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_1067.pdf

JALIL, Samira (2008) Estudar uma língua Estrangeira? Para quê? *Atividades e experiências*. Acedido em 20 de abril de 2013, em http://www.educacional.com.br/revista/0308/pdf/18_salaaula_linglesa.pdf.

KRAMSH, Claire (2013) Culture in foreign language teaching, pp 57- 78. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. Urmia University Press. Acedido em 20 de junho de 2014, em <http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.2012.pdf>.

LARAIA, B. R. (2001). *CULTURA Um conceito antropológico* (14.^aEd.). Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.

MARTÍNEZ ARBELAIZ, Asunción (2002). El componente cultural en los cursos de español como l2: una propuesta de clase fuera de clase. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidade. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Manuel Pérez Gutiérrez e José Coloma Maestre (Ed. Lit). ASELE: Murcia. Acedido em 20 de março de 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0586.pdf

MARTÍN PERIS, Ernesto (2009) El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. *MarcoELE*. N.º 8, 2009. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1993. Acedido em: 20 de março de 2015, em http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf

MARTÍNEZ CLARES, Pilar (2011) La orientación en tiempos de cambio. *La Formación del profesorado en el siglo XXI*. Coord: Javier J. Maquilón Sánchez. Acedido em: 20 de março de 2015, em <file:///C:/Users/sandr000/Downloads/161-21-261-2-10-20130621.pdf>

MARTÍNEZ PÉRSICO, Marisa (2014). Permeables a la cultura a través de la lengua. La incorporación de contenidos socioculturales de España e Hispanoamérica en la clase de ELE. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, N.º 19. Acedido em: 20 de março de 2015, em <http://marcoele.com/descargas/19/martinez-cultura.pdf>

Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico(1997). *Programa de Espanhol e organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo*. Lisboa: DGEBS, ME. Acedido em 27 de dezembro de 2013, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Edições ASA. Acedido em 20 de março de 2015, em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004) La subcompetencia sociocultural. Em Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp.511-531

MIQUEL, Lourdes & SANS Neus (2004) El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *redELE*, n.º0. Acedido em 20 de junho de 2014, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

OLIVERAS, À. (2001) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Serie Master E/LE Universidad de Barcelona.

PARADIS, Michel (1998). The other side of language: Pragmatic competence. *J. of Neurolinguistics*, Volume 11, N.º 1-2, p.1-10, Elsevier Science Ltd, 1998 Acedido em 15 de maio de 2013, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0911604498000013> (10 páginas).

PARADIS, Michel (2004). A neurolinguistic theory of bilingualism. *Studies in Bilingualism (SiBil)*, Volume 18. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

PARADIS, Michel (2007). Why single-word experiments do not address language representation in *Challenging tasks for psycholinguistics in the New Century*, edited by JanuszArabski, University of Silesia, Katowice –Poland, pp 21-31

PEDREIRO, Silvana (2013). Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. *Revista Online Especialize*. Acedido em: 20 de março 2015, em <http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9%20fcb75d14a0d.pdf/>

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, vol I.

POZZO, Maria Isabel (2014) Intercultural communicative competence in teaching sociocultural contents of Spanish as a foreign language. Analysis of history teachers' lesson plans. *International Journal on Advances in Education Research, Volume 1 n.º2*, pp21-44. Acedido em 20 de agosto de 2014 em http://edure.org/EduReJournalVol1N2/EduRe_V1_I2_P2.pdf.

PINTO, Maria da Graça L.C. (2009). A Linguagem ao vivo. Textos seleccionados. Organizados por Isabel Margarida Duarte. Olívia Figueiredo e João Veloso, Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, C06. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1-129.

PIRES, L.B.(2004). Teorias da Cultura (cap.1.2: conceito de Cultura) Lisboa, Universidade Católica Ed..

RICHARDS, C. Jack (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

RICHARDS, C. Jack & RODGERS, S. Theodore (1986). *Approaches and Methods In Language Teaching*. Cambrigde University Press.

ROBLES ÁVILA, Sara (2002). Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidade como herramienta didáctica en la clase de E/LE, pp.720-730. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidade. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Manuel Pérez Gutiérrez e José Coloma Maestre (Ed. Lit). ASELE:

Murcia. Acedido em 20 de abril de 2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0720.pdf.

SAMOVAR, Larry A., PORTER, Richard E. & MACDANIEL Edwin R. (2012) *Intercultural Communication: A Reader* (13th Ed.) Wadsworth Cengage Learning, Boston. Acedido em 20 de julho de 2014, em http://www.cengagebrain.com/content/samovar98317_0495898317_02.01_chapter01.pdf%20.

SARMENTO, A. (1994). *O Processamento de Texto e o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Porto: Edições Asa.

SOUSA, Ana Paula & FILHO, Mário José (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana da Educación*, n.º44/7. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Acedido em 14 de setembro de 2015, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>

SOARES, A.M., FARHANGMEHR, Minoo, SHOHAM, Aviv (2006) Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies. *Journal of Business Research*, Vol.60. Elsevier. Acedido em 20 de agosto de 2014, em <http://pt.scribd.com/doc/157028209/Hofstede-39-s-Dimensions-of-Culture-in-International-Marketing-Studies#scribd>

VACAS HERMIDA, Assunción & BENAVENTE, Juan Carlos (2002) Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. *Tierra abierta*. Acedido em 20 de março de 2015, em <http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultural.htm>.

VALLS CAMPÀ, Lluís (2011). Enseñanza/Aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, N.º 13. Acedido em 20 de março de 2015, em <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>